

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR - QUITO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS DE GRADO PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN**

TÍTULO DE LA TESIS

**APRENDIZAJE DE LECTO-ESCRITURA DEL INGLÉS PARA
PERSONAS SORDAS: UNA PROPUESTA BASADA EN LAS
INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**

NATASHA VELÁSQUEZ MANRIQUE

DIRECTORA: PHD CAROLINA LARCO

QUITO, ABRIL 2020

DIRECTOR:

PhD Carolina Larco

LECTORES:

Mgtr. Jannine Matts

Mgtra. Verónica Maldonado

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR

DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo, María Natasha Velásquez Manríque, C.I. 1313416511 autor(a) del trabajo de graduación intitulado: " **APRENDIZAJE DE LECTO-ESCRITURA DEL INGLÉS PARA PERSONAS SORDAS: UNA PROPUESTA BASADA EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO**", previa a la obtención del grado académico de **MAGISTER EN INNOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN** en la Facultad de **Ciencias de la Educación**:

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, 28 de septiembre de 2020



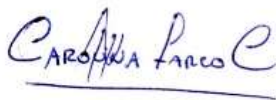
C.I. 1313416511

CERTIFICACION DE CULMINACION DE TRABAJO POR PARTE DEL TUTOR

APROBACIÓN DE LA TUTORA

En mi carácter de Directora del Trabajo de Posgrado Titulado: APRENDIZAJE DE LECTO-ESCRITURA DEL INGLÉS PARA PERSONAS SORDAS: UNA PROPUESTA BASADA EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO, presentado por la maestrante María Natasha Velásquez Manrique, con C.I. 1313416511, para optar al Grado de Magíster en Innovación en Educación, considero que dicho Trabajo de Investigación reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la evaluación por parte de los Lectores – Evaluadores que se designen para tal fin por parte de las autoridades de la Facultad de Ciencias de la Educación.

En la ciudad de Quito, a los seis días del mes de abril del 2020.



Carolina Larco Chacón

Doctora.

C.I. 1710224088

carolina.lrc@gmail.com

0994172071

Document Information

Analyzed document	TESIS_NATASHA_VELASQUEZ_VERSION_UNIFICADA.docx (D67087698)
Submitted	3/31/2020 7:27:00 PM
Submitted by	
Submitter email	nvemanrique@gmail.com
Similarity	0%
Analysis address	eclarco.puce@analysis.arkund.com

Sources included in the report

SA	tesis linguistica_2019.docx Document tesis linguistica_2019.docx (D50378372)	 2
W	URL: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/9226/tesismuoz-enseanzaingles.pdf Fetched: 12/20/2019 6:16:43 PM	 2
W	URL: https://proyectosculturalesundav.files.wordpress.com/2015/03/teatro-inclusion.pdf Fetched: 12/17/2019 5:44:49 AM	 2
W	URL: https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/9606/Tesiss%20Fortalecim ... Fetched: 11/15/2019 12:47:20 AM	 2

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo, María Natasha Velásquez Manrique, titular de la Cédula de Identidad No. 1313416511, declaro que los resultados obtenidos en la investigación, como requisito previo a la obtención del grado académico de MAGISTER EN INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN de la Facultad de Ciencias de la Educación, son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos, que se desprenden del trabajo de investigación, y luego de la redacción de este documento, son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

En la ciudad de Quito, a los 28 días del mes de septiembre año 2020



María Natasha Velásquez Manrique

CI: 1313416511

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis queridos amigos sordos de la FEDEPDAL: Juanito, Miguel, Rodri, Karen y Moni. Fueron ellos me inspiraron a decidirme a proponer este trabajo y culminarlo pese a todas las dificultades encontradas en el camino. También, quiero dedicar este trabajo a mis padres Ana María y Javier, el sostén de vida. Su fe en mí nunca se ha desvanecido, me apoyan, me aconsejan, pero más que nada ellos fueron quienes más me alentaron a terminar el programa de maestría, pese a todas las frustraciones que me golpearon como maremoto en todo el proceso.

Con profundo amor para ustedes

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primero que nada a Dios por las infinitas bendiciones brindadas en este tiempo de estudios.

También quiero agradecer a Guadalupe Albuja, Miguel Santillán y a todo el equipo de trabajo y asociados de FEDEPDAL por todo el apoyo y las facilidades brindadas para poder llevar a cabo mi trabajo de tesis. Ustedes, sus sueños, ideales, deseos y luchas fueron una inspiración para mi propuesta y quiero que sepan que disfrute cada momento de convivencia con la comunidad sorda.

Agradezco a mis padres por su apoyo incondicional y por todos los consejos y las largas charlas telefónicas en las que me decían que no me rinda y que siga adelante pese a todos los problemas que encontré.

Agradezco a mis amigos, Marcela Saltos y Guido Cueva, por ser mis confidentes, por tenerme paciencia y escuchar todas las problemáticas que tuve en el proceso de estudios de maestría y por darme todos los ánimos para llegar a la recta final del camino.

Y finalmente, quiero agradecer a mi tutora de tesis, Carolina, a mis lectoras Janine y Verónica y al profesor Jean Carlos García, por ayudarme con las pautas necesarias para encaminar mi propuesta pedagógica y lograr un trabajo de excelencia académica.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	4
1.2 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS:	10
1.2.1 Objetivo General:.....	10
1.2.2 Objetivos Específicos:	11
1.3 JUSTIFICACIÓN	11
2. FORMULACIÓN TEÓRICA.....	14
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	14
2.2 BASES TEÓRICAS	20
2.2.1 El Enfoque de la Inclusión.....	20
2.2.2 Educación Inclusiva	21
2.2.3 La sordera.....	23
2.2.4 La lengua de señas, la lengua del medio y la persona sorda.....	27
2.2.5 Modelos de adquisición de una L3.....	32
2.2.6 Factores que afectan la adquisición de una lengua en el adulto	40
2.2.7 Consideraciones en la adquisición de una l2 para la persona sorda: dificultades lecto- escritoras.....	44
2.2.8 Inteligencias Múltiples	50
2.2.9 La perspectiva de género	57
2.2.10 La mujer sorda, problemas de género y la educación	60
2.2.11 Implementación y transversalización de la perspectiva de género en la educación....	62
2.3 BASES LEGALES PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ECUADOR	66
3.MARCO METODOLÓGICO	69
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	69
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	70
3.3 UNIDAD DE ESTUDIO	71
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN	71
4. PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS.....	77
5. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA.....	125
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	149

6.1 CONCLUSIONES.....	149
6.2 RECOMENDACIONES.....	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	159

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Actividades relacionadas a las Inteligencias Múltiples	55
Tabla 2 Matriz De Operacionalización de Variables.....	76
Tabla 3 Pregunta 2: Elija su nivel de estudios.....	80
Tabla 4 Pregunta 4: Si usted sí estudió inglés, por favor elija el nivel de lengua al que llegó	82
Tabla 5 Pregunta 5: ¿Conoce usted institutos, centros o escuelas donde se impartan clases de inglés para sordos?	82
Tabla 6 Pregunta 7: ¿Si tuviera que recibir un curso de inglés quisiera que el profesor use la lengua de señas durante sus explicaciones?	85
Tabla 7 IM a nivel espacial.....	85
Tabla 8 IM a nivel lingüístico.....	86
Tabla 9 Parámetros de IM a nivel corporal.	87
Tabla 10 Parámetros de IM a nivel lógico.	88
Tabla 11 Parámetros de IM a nivel interpersonal.	89
Tabla 12 Parámetros de IM a nivel intrapersonal.	90
Tabla 13 Pregunta 8: ¿Ha tomado clases de otra lengua?	92
Tabla 14 Pregunta 2: ¿Ha recibido educación formal?	98
Tabla 15 Pregunta 5: ¿Tiene miembros sordos en su familia?	99
Tabla 16 Tabla 15 Tipo de Relación con los Familiares	101
Tabla 17 Pregunta 7 ¿Cuándo eras adolescente qué querías ser de grande?	101
Tabla 18 Pregunta 11: ¿Estudiar es una buena opción para la mujer sorda?	106
Tabla 19 Pregunta 17: ¿Para la mujer sorda es importante acceder a la vida laboral?	110
Tabla 20 Pregunta 22: ¿Conoces a mujeres sordas que estén en cargos altos?	115
Tabla 21 Pregunta 23: ¿Eres parte de la comunidad sorda y participas en ella?	115

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Basado en el aprendizaje de una L3 de Hufeisen	34
Ilustración 2 Pérdida de la Audición.....	79
Ilustración 3 Porcentaje de Pérdida Auditiva de los Participantes	79
Ilustración 4 Porcentajes de los rangos de edad.....	80
Ilustración 5 ¿Ha estudiado previamente inglés?.....	81
Ilustración 6 Pregunta 6: ¿Ha querido estudiar inglés antes?	83
Ilustración 7 Motivos para estudiar inglés.	84
Ilustración 8 Porcentajes de IM a nivel espacial.....	86
Ilustración 9 Porcentajes de IM a nivel lingüístico.....	87
Ilustración 10 Porcentajes de IM a nivel corporal.	88
Ilustración 11 Porcentajes de IM a nivel lógico.....	89
Ilustración 12 Porcentajes de IM a nivel interpersonal.	90
Ilustración 13 Porcentajes de IM a nivel intrapersonal.....	91
Ilustración 14 Grado de Desarrollo de las Inteligencias Múltiples.	91
Ilustración 15 ¿Cómo aprendió otra lengua?	93
Ilustración 16 ¿Cuántos años tiene?.....	98
Ilustración 17 ¿Qué título tiene?	98
Ilustración 18 ¿Cuál es su estado civil?	99
Ilustración 19 Familiares Sordos.	100
Ilustración 20 ¿Es fácil para una mujer sorda comunicar las aspiraciones de la vida con la familia y recibir apoyo?.....	102
Ilustración 21 Toma de decisiones.....	104
Ilustración 22 ¿De quién recibe el estímulo para educarse?	106
Ilustración 23 Distribución de roles en la casa.	108
Ilustración 24 ¿Usted trabaja?.....	109
Ilustración 25 Ocupaciones de la mujer sorda.	111
Ilustración 26 Obstáculos que enfrenta la mujer sorda al encontrar un trabajo.....	113
Ilustración 27 Dificultad para conseguir un trabajo: hombre vs. Mujer.	114
Ilustración 28 ¿En general los dirigentes o personas sobresalientes de la comunidad son hombres o mujeres?	116
Ilustración 29 ¿Has sido víctima de machismo?.....	118
Ilustración 30 Ejemplos de machismo.	119
Ilustración 31 Dificultades en la vida de la mujer sorda.....	120

TÍTULO:

**APRENDIZAJE DE LECTO-ESCRITURA DEL INGLÉS PARA PERSONAS SORDAS:
UNA PROPUESTA BASADA EN LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA
PERSPECTIVA DE GÉNERO**

RESUMEN

Este trabajo de tesis es una propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés dirigido a las personas sordas adultas que forman parte de la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2020-2021. La investigación se sustenta en diferentes planteamientos teóricos sobre la sordera, las dificultades de aprendizaje en un idioma, modelos de adquisición de lenguas, las inteligencias múltiples y la perspectiva de género. Las interrogantes presentadas en el planteamiento del problema se resolvieron aplicando las técnicas de encuesta, entrevista y realizando un trabajo de grupo focal a un total de 12 personas afiliadas a la Institución. Luego de haber obtenido los resultados, se presenta una propuesta pedagógica que se enfoca mayoritariamente en el uso de recursos viso-espaciales, corporales e intrapersonales para la enseñanza de una L3 transversalizando género en los contenidos visuales con el objetivo de revalorizar el rol de la mujer en la sociedad.

PALABRAS CLAVES: educación, género, inclusión, inteligencias múltiples, persona sorda

ABSTRACT

This dissertation is a teaching model that aims to introduce the English language to deaf adults from the FEDEPDAL (Ecuadorian Federation of Sports for Deaf People) during 2020. The research is based on different theories about deafness, learning language difficulties, language acquisition models, multiple intelligences and the gender perspective. The questions presented in the background analysis section were answered with the help of 12 deaf adults who participated in a survey, an interview, and a focus group discussion. The obtained results allowed the creation of a teaching proposal based mainly in the use of visual-spatial, kinesthetic and intrapersonal resources to develop a better way of learning how to read and write in a second language and also helps to strengthen women's role in society aligning contents with the gender perspective.

KEY WORDS: Education, gender, inclusion, multiple intelligences, deaf person

INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud, hasta el año 2019 existía un total de 466 millones de personas sufriendo de sordera discapacitante y se calcula que para el año 2050 este número subirá a 900 millones, lo cual determina que en 30 años una de cada 10 personas padecerá de sordera. En el Ecuador, el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades indica que hay un total 67,677 personas sordas registradas oficialmente en el CONADIS hasta febrero del año 2020. La sordera, como discapacidad, es invisible; esto se debe a que realmente uno nunca sabe que otra persona es sorda hasta que se le habla. La incomprensión social del desarrollo de una persona sorda, pero más que nada la visión médica, ha obligado históricamente a la persona sorda a vivir desde la niñez en terapias del habla con la esperanza de que, con los avances tecnológicos, o con el uso de implantes, en algún momento pueda adquirir la lengua oral con métodos rígidos e inservibles.

La oralización es un proceso difícil para una persona que no escucha, pues el signo lingüístico no tendrá relación entre significado y significante sin acceso a poder escuchar la cadena de fonemas. Por ello, para que una persona sorda pueda crear conceptos y comunicarse de manera rápida y fluida es necesario que acceda a la adquisición de la lengua de señas desde temprana edad. No obstante, el no poder percibir la sonoridad no es motivo suficiente para que la comunidad sorda este confinada a saber un solo idioma en un mundo globalizado; la lengua de señas sí debe ser su lengua nativa de comunicación inmediata, pero no la exclusiva. El saber un solo idioma ya no es competente, por esto en la actualidad constantemente se están abriendo diversos cursos de lenguas como el francés, coreano, chino, ruso, etc. En el Ecuador, entre las lenguas más estudiada está el inglés. Esto se debe a que por su categoría de lengua franca se ha convertido en el idioma de los

negocios, trabajo, comercio, marketing, estudios, becas, viajes, tecnología y avances científicos. Es un idioma tan popular que, hasta los restaurantes, tiendas de ropa, veterinarias o aplicaciones tienen nombres provenientes del inglés dentro el contexto ecuatoriano.

Estudios de autores como Kontra (2016) o Chen (2016) indican que las personas sordas sienten estar preparadas para empezar a aprender cualquier idioma, el problema es que no se les ofrece oportunidades de adaptación de contenidos para que puedan ser parte del proceso de aprendizaje. Tal como en la adquisición de lengua, a ellos siempre se les quiere enseñar ajustados al proceso de un oyente, lo cual representa una gran desventaja y desmotivación para el alumno. Es por esta razón que el presente trabajo parte de la necesidad de crear una propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma a personas sordas escogiendo como estrategia a las inteligencias múltiples de Howard Gardner. Este autor ve a la inteligencia humana como un conjunto de capacidades que se pueden desarrollar con práctica y experiencia, permitiendo así poder trabajar desde las habilidades desarrolladas por las personas sordas. La propuesta además transversaliza la perspectiva de género en los contenidos con la finalidad de cumplir con las políticas de fomentar la igualdad de oportunidades y la valoración y respeto entre hombres y mujeres.

La pregunta planteada en la formulación del problema se corresponde a saber qué estrategias definir para la construcción de la propuesta, para lo cual se decidió hacer entrevistas, encuestas y un trabajo de grupo focal para conocer la necesidad de aprender inglés, accesibilidad a cursos, las IM desarrolladas por las personas sordas, preferencias para el aprendizaje y finalmente las problemáticas de género expresadas por las mujeres. Al finalizar la aplicación, los resultados obtenidos demostraron que la persona sorda sí desea aprender inglés y que lo haría mejor si en la planificación se utilizan recursos viso-espaciales, kinestésico corporales y actividades

intrapersonales de las Inteligencias Múltiples. Aparte, referente a los problemas de género, los resultados permitieron saber que la mujer sorda es independiente y que reconoce sus derechos; sin embargo, esto no la exime de sufrir violencia, ya que todas las participantes encuestadas afirmaron haber sido víctimas de maltrato psicológico, motivo por el cual se hace urgente trabajar en la revalorización de la mujer en tanto hombres como mujeres.

Para entrar más a detalle de la información, el presente trabajo de investigación se encuentra estructurado de la siguiente manera, primero está el capítulo I, en donde se encuentra la formulación del problema, las interrogantes fundamentales de la investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación. Más adelante está el capítulo II, en donde se halla la formulación teórica constituida por los antecedentes de la investigación, el marco teórico y el marco normativo, aquí se detallan los trabajos realizados sobre las personas sordas respecto a educación inclusiva, sordera, trabajo con las IM, el género y las leyes que validan la investigación. Luego continua el capítulo III que comprende el marco metodológico conformado por el diseño y tipo de investigación, unidad de estudio, población, técnicas e instrumentos de recolección de información y el cuadro de operacionalización de variables. Después, en el capítulo IV está la presentación y análisis de datos y en el capítulo V se presenta finalmente la propuesta de acorde a los resultados obtenidos, las recomendaciones y conclusiones seguidas de los anexos y las referencias bibliográficas.

1.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Uno de los retos más grandes de la educación es poder incluir a todas las personas en igualdad de condiciones dentro de las aulas, manteniendo mínimas de calidad y asegurando que todos participen y aprendan. Según Pérez (2013), la lucha por la inclusión parte de un derecho que necesita ser cumplido, y para esto hay que dejar a un lado los discursos políticos y tomar acciones verdaderas. Por esto, se hace muy importante que se empiece a incentivar, promover y empoderar a las personas históricamente excluidas con miras a lograr cambios sociales. En Ecuador, la historia de la inclusión educativa tiene sus altibajos. Molina (2015) relata en su trabajo que las personas con discapacidades no se pudieron integrar al sistema educativo estandarizado hasta el año 2010, pese a las constantes marchas y protestas de activistas que empezaron desde los años 70. Este hecho extraordinario se dio finalmente solo por reformas realizadas a la Constitución en el año 2008. Sin embargo, antes de este tiempo, las personas con discapacidades ya habían sido parte de un proceso formativo aislado, cuyas historias guardan una trayectoria diferente dependiendo de la discapacidad. Para los fines de este trabajo, se hablará de las personas con sordera.

Según Oviedo, Carrera, y Cabezas (2015), fue en el año de 1940, gracias a la apertura de la escuela Enriqueta Santillán en Quito, que los sordos accedieron por primera vez a la educación. De allí en adelante, poco a poco se fueron abriendo otros centros dedicados exclusivamente a la educación para la comunidad sorda o simplemente centros que trataban las necesidades especiales en general. En los últimos años, la investigación realizada por Oviedo et. al. (2015) demuestra que, aparte de asistir a centros especializados, luego de la reforma de la Constitución, las personas

sordas paulatinamente sí se están integrando al sistema educativo regular. En la información del registro presentado por el Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidades, hasta el año 2014, 101 niños sordos ya estaban registrados en las escuelas regulares de un total de 5.688 infantes y adolescentes. De los datos del Ministerio de Educación del año 2015, se añade que, hasta este año, ya hay un total de 12 escuelas específicas atendiendo a un total de 1.000 niños y jóvenes sordos.

Según Oviedo et. al. (2015), a diferencia de la situación del sordo en otros países menos desarrollados, se puede afirmar que el Ecuador sí ha garantizado el derecho de acceso a la educación desde los ideales de la inclusión. No obstante, Molina (2015) pide no dejarse engañar, puesto que una cosa es leer los informes y otra es mirar la realidad desde las aulas. Acoger a estudiantes con NEE requiere otra planificación, otras técnicas de enseñanza y otro tipo de evaluaciones que, lastimosamente, muchos docentes desconocen. El profesor, bajo las disposiciones de las leyes actuales, hace lo que puede y no hay que desmerecer su ardua labor frente a este desafío. Sin embargo, estos hechos también hacen que se cuestione el tipo de educación que reciben los alumnos, y en particular las personas sordas, quienes además sufren de problemas de aprendizaje de la lengua oral por el uso de métodos no ajustados a su realidad.

El aprendizaje de la lengua de señas es muy importante para las personas sordas porque les permite expresar sus emociones, pensamientos e ideas. En este trabajo se afirma que esta debería ser su lengua natural y su uso debe ser impulsado a lo largo de su vida. Sin embargo, no se puede negar que la comunidad sorda al estar integrada en un mundo oral también siente la necesidad de aprender otros idiomas para comunicarse. En el contexto ecuatoriano, su necesidad inmediata se presenta en el aprendizaje del español, pero esto no quiere decir que sea el único idioma que desee conocer. Según Kontra (2016), hay muy poca información sobre el nivel de acceso que tiene la persona sorda para poder estudiar un idioma extranjero, ya sea en la escuela o en cursos privados.

Lo que sí se puede afirmar es que hay un sin número de jóvenes y adultos sordos deseosos de poder aprender un nuevo idioma, puesto que conocen el beneficio de las lenguas extranjeras, como tener acceso a información general, avances científicos y comunicarse con otras personas del extranjero.

Según Chávez, Saltos Vivas y Saltos Dueñas (2017), hoy en día el aprendizaje de la lengua inglesa es imprescindible, puesto que a cualquier persona que la domine se le abren las puertas del mundo. El fenómeno conocido como globalización ha esparcido el uso de este idioma como puente comunicativo y ha pasado de ser un privilegio a una necesidad por parte del mercado y los sectores productivos. En el idioma inglés se realizan eventos internacionales, tratados, negocios, y además la bibliografía de alto nivel cognoscitivo también se la presenta en este idioma. Esto presupone que cualquier individuo capaz de comunicarse en inglés puede integrarse a procesos de comunicación globalizada, la economía mundial y la cultural general. Por ahora, en el Ecuador aún no se ha registrado ningún tipo de información gubernamental o estudios sobre la enseñanza del inglés para personas sordas. El Ministerio de Educación en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos y Fe y Alegría presentaron el Modelo de Educación Bilingüe Bicultural para Personas Sordas; sin embargo, en sus objetivos buscan fortalecer principalmente la adquisición de lengua de señas y el español. El inglés ha sido considerado como tercera lengua, pero no se puede verificar la importancia en el proceso educativo del sordo o cómo va a ser abordada su enseñanza. En Internet, realizando búsquedas en el navegador de Google Chrome y redes sociales, tampoco se pudo encontrar comunicados u ofertas de cursos de lengua extranjera para personas sordas.

El tener acceso limitado a la educación en lenguas extranjeras en el país puede convertirse en una problemática para los interesados en los idiomas. Un ejemplo claro donde se puede ver reflejada esta situación es en la Federación Ecuatoriana de Deporte para Personas Sordas

FEDEPDAL, cuyos integrantes necesitan hacer contacto con instituciones del extranjero, salir de viaje o hacer trámites en inglés. Los administradores de la Federación son hombres y mujeres pertenecientes a la comunidad sorda, algunos son jóvenes adultos, y otros tienen más de 40 años; sin embargo, todos ellos se sienten limitados por los conocimientos en inglés. Los atletas de la Federación y algunas personas del personal administrativo cada año viajan a diferentes partes del mundo por competencias y admiten encontrar muchísimas dificultades para comunicarse o entender este idioma escrito. La lengua que los grandes comités o las federaciones internacionales usan es el inglés tanto en cartas, comunicados o inclusive para formar grupos de chat, entonces el tener que utilizar un intérprete implica muchos gastos.

En un informe presentado por el Instituto Nacional de Lengua de Señas de Argentina, la Universidad de Gallaudet de Francia determinó la existencia de al menos 271 lenguas de señas dispersas alrededor del mundo, a pesar de que sean muy pocos los países quienes las reconocen como lenguas nacionales. Para Schaufele (2002), tal como pasa para las lenguas orales, no es necesario que exista un sistema de señas internacional para comunicarse, pero sí el uso de al menos un idioma en común. En la muy conocida página de investigaciones lingüísticas “Linguist List”, Schaufele asegura que el inglés es la lengua que disfruta el estatus de lengua franca en la comunidad sorda internacional. Se tiene la sospecha de que esto se debe a que la lengua de señas americana se ha convertido en una fuente de préstamos para otras lenguas de señas, y como resultado el aprendizaje del inglés viene correlacionado, y esto también explica la urgencia de FEDEPDAL por aprender este idioma.

Para la institución, en particular, presentarles un proyecto de enseñanza del inglés debería poder abarcar todos los aspectos comunicativos que les permita llevar a cabo un intercambio de información básica. Se necesita poder entender el vocabulario, y así sea de manera elemental

empezar a familiarizarse con las estructuras de la otra lengua. Sin embargo, las exigencias educativas actuales no permiten enseñar contenidos sin valor agregado. Debe existir obligadamente la transversalización de otros conocimientos que permitan formar al estudiante de manera íntegra. Por ejemplo, educar desde la perspectiva de género para la igualdad entre los hombres y mujeres se ha hecho indispensable para evitar la vulnerabilidad de derechos. Para García (2012), las concepciones tradicionales de los roles de género influyen muchísimo en la forma de ver y entender el mundo. Esto se demuestra en un estudio realizado por el Centro de Estudios sobre la Mujer en España, en donde se pudo verificar que dentro de la comunidad sorda existe una fuerte tendencia a minimizar a la mujer, no solo por parte de los hombres, sino también por parte de ellas mismas. Esta situación podría replicarse en Ecuador, por este motivo las propuestas dirigidas a las personas sordas también deben trabajar en develar los constructos sociales estereotipados que se transmiten y se reproducen con el objetivo de fomentar la igualdad de oportunidades para la mujer.

Según Agurto (2007), la educación para los sordos se ha basado históricamente en el oralismo, sin dejar de mencionar que también ha sido pobre en contenidos y rigidez. Los resultados ocasionados por este tipo de educación han traído muchos malos entendidos para las personas sordas quienes, al no poder entender ni adquirir la lengua oral u otros conceptos ligados a la oralidad, fueron considerados lingüísticamente pobres e intelectualmente primitivos (pág. 3). Estas creencias presentadas aquí tienen su raíz en métodos y estrategias de enseñanza, tales como el oralismo, que no concuerdan la sordera. El sistema educativo en el área de lenguas debe cambiar, y más nada necesita hacer partícipes a los sordos en su proceso de aprendizaje tomando en cuenta su mundo, sus necesidades comunicativas y su proceso de desarrollo cognitivo. Según Altamirano (2016), los sordos son personas con necesidades especiales y aun así invisibles para la sociedad.

El hecho de que no caminen con bastones o anden en silla de ruedas los hace pasar completamente inadvertidos hasta que se les habla. La falta de comunicación es un problema en la vida del sordo que lo aísla y lo obliga a vivir como un extraño dentro de su propia sociedad. Así se hace un llamado urgente a mejorar los procesos educativos y la oferta académica vigente para que el sordo pueda formarse en igualdad de condiciones y con calidad educativa.

Como respuesta a todas las problemáticas expresadas, el trabajo de tesis presentado a continuación tiene la finalidad de crear una propuesta pedagógica de clases de inglés básico para personas adultas que tome a consideración las habilidades y preferencias del aprendizaje del sordo. Entonces, para llegar al objetivo, el modelo de trabajo propuesto son las inteligencias múltiples, ya que en su conceptualización se exige no encasillar a los estudiantes en un mismo marco, y trabajar más bien para el desarrollo de sus fortalezas. Además, para complementar esta estrategia, y en respuesta a las necesidades vigentes de las luchas femeninas y sociales, la propuesta transversalizará la perspectiva de género en la elaboración del contenido con la finalidad de fomentar la igualdad.

En este sentido, y para llevar a cabo la elaboración de la propuesta basada en las necesidades de los miembros de FEDEPDAL, se han planteado las siguientes interrogantes:

¿Qué estrategias se deben definir para elaborar una propuesta pedagógica para la adquisición de las competencias lecto-escritoras del inglés básico dirigida a las personas sordas integran la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2019-2020 usando el enfoque de la perspectiva de género y las inteligencias múltiples?

¿Cuál es la situación actual referida a la necesidad de aprendizaje lecto-escritor del idioma inglés básico por parte de la comunidad sorda que integra la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2019-2020?

¿Cuál es la situación actual referida a los problemas de género en la comunidad sorda que integra la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2019-2020?

¿Cuáles son las inteligencias múltiples que han desarrollado las personas sordas que integran FEDEPDAL año 2019-2020 en sus procesos de aprendizaje?

1.2 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS:

1.2.1 Objetivo General:

Diseñar una propuesta pedagógica para la adquisición de las competencias lecto-escritoras de inglés básico dirigida a las personas sordas integran la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2019-2020 usando el enfoque de la perspectiva de género y las inteligencias múltiples.

1.2.2 Objetivos Específicos:

1. Diagnosticar la situación actual referida a la necesidad de aprendizaje lecto-escritor del idioma inglés por parte de la comunidad sorda que integra la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2019-2020.
2. Examinar la situación actual referida a los problemas de género en la comunidad sorda que integra la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2019-2020.
3. Identificar las inteligencias múltiples que han desarrollado las personas sordas que integran FEDEPDAL año 2019-2020 en sus procesos de aprendizaje.
4. Definir estrategias que sirvan para la adquisición de las competencias lecto-escritoras de inglés básico dirigida a las personas sordas integran la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2019-2020 usando el enfoque de la perspectiva de género y las inteligencias múltiples.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Según Kontra (2017), saber inglés se ha convertido en una de las habilidades básicas del siglo 21. El número de personas que quieren aprender esta lengua crece cada día, puesto que es un idioma exigido a nivel laboral, académico e internacional. Su importancia es tan grande, que inclusive muchos sistemas educativos del extranjero, y a nivel nacional incentivan el aprendizaje de este idioma como segunda lengua. Según Chávez-Zambrano et. al. (2017), la globalización es el fenómeno número uno en haber influido en convertir al inglés en lengua franca. Según García

(2013), hay un número tan grande de estudiantes de inglés, que inclusive sobrepasa el número de hablantes nativos con un total de 1.000 millones de usuarios. En el Ecuador, el inglés se estudia como materia a nivel básico, medio, bachillerato, técnico, tecnológico, tercer y cuarto, e inclusive en programas privados y de educación continua, puesto que se sabe que para el mundo profesional esta es la lengua de la comunicación internacional y los negocios.

Según Kontra (2017), las personas sordas, tal como los oyentes, se desarrollan en el mismo contexto socio-económico y político y las necesidades de progreso y mejora continua pertenecen a ambos. Por lo tanto, si se define que el oyente necesita inglés para la comunicación global, el mismo interés será compartido por las personas sordas. Sin embargo, la pregunta que le nace a la autora Edit Kontra, y que es compartida en este trabajo de tesis, es si hay acceso o no a la educación en inglés para ellos, y en caso de que la hubiera, qué tan bien formados están los docentes y qué tan bien están hechos los programas para ofrecer formación de calidad. Kontra (2017), indica que el deseo de aprender y de informarse de la persona sorda es grande, tanto así que muchos practican el autoestudio de lenguas, o luchan por ser incluidos en clases regulares con la ayuda de intérpretes, aunque un intermediario no les garantice el aprendizaje. En otras partes del mundo, las asociaciones también trabajan por organizar cursos de duración corta, pero manifiestan que su mayor dificultad es encontrar docentes capacitados en la instrucción para sordos.

Las personas sordas que han expresado su interés de aprender inglés dicen sentirse preparados para aprender el idioma, lo único que ellos necesitan es una guía adecuada que les permita entender. Sin embargo, según Kontra (2017), es difícil encontrar, primero, a un profesor que sepa inglés y que maneje de manera proficiente la lengua de señas; en segundo lugar, los libros no están diseñados para el aprendizaje de la persona sorda; y tercero, los costos para lograr la adaptación deseada se salen del presupuesto del estudiante. Por este motivo, es necesario la

creación de material y métodos que puedan ser utilizados por los profesores, las escuelas, e institutos para integrar completamente al alumno sordo dentro la clase de lengua extranjera. Cawthorn y Chambers (1993) dicen que muchas personas siempre se preguntan que para qué se le quiere enseñar idiomas a las personas sordas, a cuya interrogante responden ¿por qué no? Tomando los pensamientos del autor, si se cree en la igualdad de derechos y oportunidades la respuesta está más que justificada. Para un sordo la lengua oral es un reto, pero les causa interés, intriga, emoción, y más que nada les da otra visión de la cultura.

Por lo expuesto previamente, se expresa la necesidad de crear una propuesta pedagógica de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés para personas sordas adultas con la finalidad de incluirlos plenamente en los procesos educativos. Aunque muchos prejuicios y estereotipos existan en la educación, la sordera no es una barrera para aprender idiomas ni tampoco la edad, lo único que implicará es encontrar la forma correcta de llegar al entendimiento. Por este motivo, esta propuesta innovadora se justifica en la necesidad de crear material, recursos, métodos y estrategias que puedan utilizarse en la educación de lenguas extranjeras para la persona sorda. Para esto, se utilizará como modelo a las inteligencias múltiples con el objetivo de reforzar y mejorar las habilidades desarrolladas por el estudiante. Además, para lograr una educación íntegra y de calidad, que cumpla con las políticas vigentes del país, y que enseñe el valor de promover la equidad, los contenidos de la propuesta transversalizarán la perspectiva de género para la igualdad entre hombres y mujeres. Esto se debe a que según Aydinoglu (2014), muchos de los libros de los cursos de inglés favorecen la relación poder-género del hombre frente a la de las mujeres de manera implícita. Entonces, con esta única y exclusiva finalidad se considera que el trabajo descrito es pertinente.

2. FORMULACIÓN TEÓRICA

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación, se presentarán los antecedentes de la investigación cuya finalidad es conocer las últimas investigaciones realizadas sobre la educación inclusiva y la sordera en el contexto latinoamericano y alrededor del mundo:

Según Appanah y Hoffman (2014), el saber escribir y leer son habilidades que se adquieren luego de haber pasado por un proceso formativo de educación básica. La alfabetización se ha convertido en un resultado de aprendizaje muy valorado y necesitado para poder sobrevivir en la sociedad contemporánea. Sin embargo, para las personas sordas, cuya lengua materna no es el español ni el inglés, el poder adquirir estas capacidades implica mucho más esfuerzo y dificultad, especialmente la escritura, ya que para ellos el escribir correspondería a su forma de producir una lengua oral; o, en otras palabras, es el momento en el que proceden a transcribir sus ideas utilizando una estructura sintáctica que no se corresponde a su propia lengua. En búsqueda de una solución a esta problemática, Thangi Appanah y Nancy Hoffman (2014) proponen el uso de una rúbrica como andamio cognitivo para ayudar a estudiantes adolescentes sordos a maximizar y mejorar su proceso de producción escrita del inglés.

La investigación realizada por Appanah y Hoffman (2014) se trata del uso de andamios cognitivos de autocorrección para mejorar la escritura de estudiantes sordos adolescentes y para la construcción de su propuesta se basan en el constructivismo social, cuyo máximo exponente es

Lev Vigotsky. Por otro lado, su trabajo también se apoya en otros teóricos de la enseñanza de la escritura como Graves (1983), Hillerich (1985), Sperling & Freedman (2001) y autores que han trabajado directamente enseñando a escribir a personas sordas como R. R. Kretschmer & L. W. Kretschmer (1984) y Yoshinaga-Itano and Snyder (1985). El estudio se realizó utilizando un método mixto cuasi-experimental para determinar el impacto del uso de la rúbrica en los participantes, y la construcción en sí de la herramienta se derivó de problemas reales de personas sordas al escribir en inglés. Estos datos se obtuvieron mediante encuestas de profesores de colegio a sus alumnos sordos.

La aplicación de la rúbrica tuvo lugar en un taller en donde se tomaron pruebas preliminares y post pruebas con la finalidad de medir su efectividad. Luego del proceso investigativo se pudo concluir que los 15 estudiantes sordos habían participado en el experimento mejoraron su escritura significativamente a nivel de elección de palabras correctas, fluidez en las oraciones y uso de reglas ortográficas. Los autores creen que esta rúbrica puede influenciar en la manera en la que los profesores enseñan a escribir en inglés a las personas sordas. La gramática de una segunda lengua es un reto para ellos, y el uso de estos apoyos puede servir como una especie de “check list” para determinar si están utilizando o no bien las estructuras, además les da un sentido de independencia al hacer sus trabajos, ya que no tienen que estar acudiendo a los profesores para saber si lo que están escribiendo está gramaticalmente correcto. Las rúbricas los hacen más conscientes de la segunda lengua y les permite monitorear lo que escriben.

Existen otros estudios centrados en la enseñanza de lenguas a nivel lecto-escritor para sordos, por ejemplo, Ana María Morales (2015) establece que una de las invenciones más importantes del ser humano es la escritura ya que permite guardar las memorias de la historia y llevar registro de los sucesos a través de los siglos. Aprender a leer y escribir en cualquier lengua

permite acceder a información a partir de lo impreso y estas competencias se las adquiere usualmente en contextos formales como lo son las escuelas. En su trabajo sobre la enseñanza del español escrito como segunda lengua en el sordo, Morales (2015) reitera la dificultad del sordo para aprender a escribir y a leer en otra lengua y añade que el hecho de que la lengua de señas sea ágrafa es lo que presupone un peso mayor para cualquier pedagogo al momento de enseñar otra lengua a una persona sorda puesto que se parte de un sistema inexistente, no desarrollado a nivel de motricidad, y que además guarda características estructurales que no son compatibles con su propia lengua.

La autora, desde su contexto venezolano, propone que se cree un proyecto de educación bilingüe español-lengua de señas para sordos justificándose en la necesidad que se tiene en la actualidad de tener conocimientos de la escritura para acceder a la información en línea, redes sociales, o periódicos; también para el uso de desarrollos tecnológicos como los teléfonos celulares, y el empoderamiento y conservación de la cultura propia. Además, para la comunidad sorda, el aprender español escrito les otorgaría oportunidades variadas de interacción con otras personas, desempeño personal, y proyección académica. La idea de Ana Morales se aleja de lo médico y rehabilitatorio y se centra en lo educativo, considerándolos como una minoría lingüística que tiene necesidades educativas diferentes a nivel de adquisición de lenguas mas no como un grupo que tenga impedimentos para aprenderlas.

Otro trabajo realizado en Maracaibo por Julio Palma y Elizabeth Satayer (2013) sobre las perspectivas de la enseñanza de inglés a personas con discapacidad auditiva, indica que las leyes en Venezuela se han modificado para admitir la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo, inclusive en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. El número de personas sordas que se inscriben a inglés va en aumento, y como respuesta a esta demanda se les

exige a los profesores ajustar sus estrategias para satisfacer las necesidades de los estudiantes, aun sintiendo que no están preparados para llevar a cabo la tarea de educar a personas sordas. Dicho estudio tiene como objetivo aportar insumos orientativos desde la perspectiva psicolingüística para sentar bases que le permitan a los profesores de inglés crear estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera a personas con discapacidad auditiva.

Para fundamentar su trabajo los autores utilizan conceptos establecidos por Corina y Knapp (2007) referente a las definiciones y conceptos de qué es la lengua de señas; también citan a Lucas y Valli (1992) para hablar del bilingüismo y los conceptos de Garnica (2012) referentes a la enseñanza de la escritura para sordos en español. Así, Palma y Stayer luego de la revisión de la literatura proponen que para enseñar inglés a las personas sordas se tome como paso número uno el reconocer la estructura de la lengua de señas, puesto que una dificultad que sin duda mostrarán los signantes es la omisión de ciertas estructuras que no existen en su lengua madre como por ejemplo los artículos las preposiciones, conjunciones, inflexiones entre otras. Hacer énfasis en estos contenidos será de vital importancia para el docente. Por otro lado, todo contenido debe ir acompañado de imágenes. Se pueden utilizar diapositivas de PowerPoint o diseñar la clase basada en temáticas que permitan la inclusión de videos o gráficas que permitan entender el contexto comunicativo. El profesor tampoco debería esperar que los estudiantes le lean los labios. El poder llegar a poseer esta habilidad en otro idioma requiere mucho trabajo de familiarización que usualmente se obtiene de la interacción con el medio hablante. Finalmente concluyen su propuesta recomendando que las instituciones creen softwares especializados y que se realicen diccionarios de lengua de señas a otros idiomas para facilitar los procesos de aprendizaje.

Otro estudio realizado en Hungría por Edit Kontra y Kata Csizer (2013) sobre la relación entre el uso de lengua de señas y la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjera busca

determinar qué tanto ayuda el uso del lenguaje de signos para aprender otro idioma. Para construir su trabajo utilizan conceptos de Komesaroff (2008), quien habla de la instrucción de los sordos desde 1880 y como su lengua ha sido excluida por oralistas. Este autor también se refiere a los niveles bajos de comprensión lectora en una segunda lengua por parte de los sordos al salir de las escuelas. Por otro lado, los conceptos de Cawthorn y Chambers (1993), y las Naciones Unidas (2018), apoyan la idea de los autores acerca de enseñar una tercera lengua a las personas sordas en el sentido de proveer igualdad de oportunidades para todos. Por este motivo el buscar los métodos adecuados de enseñanza quedan como una responsabilidad de los educadores y el gobierno.

En la investigación se realizaron encuestas para saber cómo las personas sordas habían aprendido su segunda lengua. También se recogieron datos sobre su interés de aprender otros idiomas y la importancia del uso de lengua de señas para entender otra lengua. En los resultados se dio a conocer la preferencia de aprendizaje de la comunidad sorda húngara: casi toda la población encuestada prefiere el uso de su lengua materna, ya que consideran que es su código natural de comunicación y les facilita entender conceptos y abstracciones como lo son los tiempos verbales. Los autores del artículo concluyen que definitivamente no existe ningún motivo por el cual discriminar a los sordos de la educación de lenguas. Sin embargo, una implicación de este estudio, debido a los resultados de preferencias educativas de las personas sordas, es que no se les enseñe las lenguas extranjeras junto a hablantes, sino crear grupos separados de aprendizaje especializados para ellos, ya que la enseñanza para ellos se debe centrar en la lecto-escritura, y no en los métodos orales. Además, la necesidad del uso de lengua de señas en el aula demanda que se entrene a los profesores para que puedan usarla de manera fluida en el aula.

Por último, una investigación realizada en Taiwán por Yu Chen (2018) explora la educación de idiomas para sordos en su ciudad y presenta un estudio de caso de dos estudiantes.

El autor de este trabajo inicia estableciendo que en su país las personas sordas son vistas como personas discapacitadas no solo a nivel físico sino también cognitivo, pero más que nada se los tacha de ser sujetos sin lengua. En Taiwán, no se reconoce a la lengua de señas como un idioma natural debido a que los hablantes de chino mandarín no lo usan, y por lo tanto no lo necesitan. Obviamente esto se debe a su condición de hablantes de una lengua oral, y a la falta de educación e inclusión por parte de la sociedad. En este país, aproximadamente el 80% de sus habitantes habla una lengua diferente al mandarín, entre ellos el hakka y otras lenguas indígenas de la región. Sin embargo, el aprendizaje y dominio del inglés guarda el estatus más alto a nivel económico, social y político. La enseñanza y aprendizaje de este idioma es obligatorio en las universidades y cualquier persona que curse por una institución de tercer nivel deberá aprobarlo. Así para las personas sordas el inglés se convierte en su tercera, cuarta o hasta quinta lengua por ser aprendida. Sin embargo, el proceso nunca es fácil, ya que no existen los métodos adecuados de enseñanza, material y evaluaciones que los ayuden a cumplir los estándares establecidos por el gobierno chino.

El objetivo de este estudio es darles una voz a los estudiantes de inglés de la comunidad sorda y expresar sus pensamientos, experiencias y opiniones respecto al aprendizaje de inglés en las instituciones de educación superior en Taiwán. Además, se quiere exponer todas las barreras que enfrenta la comunidad sorda y cómo las prácticas educativas y las políticas los ayudan a superarlas. Para Chen (2018), solo escuchando lo que ellos tienen que decir se puede reexaminar o reevaluar la enseñanza de una lengua extranjera para su comunidad con la finalidad de proveer una educación basada en la igualdad de accesos y oportunidades en el desarrollo del lenguaje, la educación y la carrera. Para empezar, su estudio lo sustentó en teorías sociales expuestas por autores como Vigotsky y Foucault, y también citó autores que estudian la educación para las discapacidades y la sordera y la adquisición del lenguaje como Danforth y Rhodes (1997),

Bourdieu (1991), Akamatsu y Cole (2004). Por otra parte, en el diseño de su investigación estableció que utilizó como técnica a la entrevista y que realizó observaciones de clase. Luego de todo el proceso investigativo, en las conclusiones del trabajo finalmente se confirma la existencia de desigualdades para los sordos en la educación. Durante el estudio de caso, por ejemplo, los dos participantes expusieron cómo se sentían al ser evaluados en inglés utilizando métodos que no eran justos para ellos. Chen (2018) termina su trabajo diciendo que las personas sordas necesitan intérpretes y modificaciones curriculares para aprender otras lenguas, pero más que nada comprensión por parte de los docentes. Sin que exista una concientización real de las personas que forman parte del sistema educativo, el trato a las personas con NEE seguirá igual y es necesario empezar urgentemente a promover la igualdad, el respeto, y la aceptación de todos los seres humanos.

2.2 BASES TEÓRICAS

Para elaborar la propuesta pedagógica es muy importante abordar los siguientes constructos teóricos, los cuales permitirán contextualizar los distintos paradigmas del tema escogido y servirán como una guía para construir un plan que se ajuste a las necesidades de la comunidad.

2.2.1 El Enfoque de la Inclusión

Según Soto (2003), la inclusión es interactuar con otras personas respetando las diferencias individuales, y además es considerar la participación ciudadana como un acto que ocurre en

condiciones de igualdad de oportunidades. Para el autor, la inclusión real no mira género, religión, etnia, cultura ni ninguna otra diferencia social. Él establece que las situaciones de desigualdad se dan por construcciones históricas que se enmarcan en la realidad específica de una sociedad; y es por este motivo que, al hablar de inclusión está sobreentendido el término lucha, porque no se puede negar la batalla que esta palabra implica en relación con el reconocer derechos esenciales a los colectivos minoritarios, especialmente a la educación.

Para Cedeño Ángel (citado en Ramírez, 2017), la inclusión usualmente se refiere a la discapacidad, pero para la definición presentada en su trabajo prefiere que se use el término para referirse a todas las personas en su diversidad. La inclusión es acoger las necesidades de todos, estar abiertos al diálogo, escuchar, cooperar, confiar y, más que nada, aceptar y reconocer las diferencias. A las personas siempre se las busca encasillar con etiquetas; históricamente han nacido términos como ciego, sordo, mudo, anormal, deficiente mental, inadaptado, superdotado, y todos y cada uno de ellos varía de acuerdo a la época. En este sentido, se puede afirmar que lo positivo del tiempo y la evolución es el cambio. Las sociedades de hoy en día están haciendo un esfuerzo dirigido para evitar la exclusión y buscar la igualdad de oportunidades para todos.

2.2.2 Educación Inclusiva

Según Plancarte (2017), el añadir el término inclusión a la educación se convierte en un reto real que ha venido causando discusiones, debates y controversias al momento de enfrentar los índices de discriminación y exclusión que existen en las instituciones educativas alrededor del mundo. Al escuchar la palabra inclusión educativa, lo primero que se viene a la cabeza de muchas personas es educación especial, ya que culturalmente se parte desde una visión patológica en la

que se clasifica a la diferencia como enfermedad, y como resultado se mira a la persona como deficiente. La lucha para cambiar esta visión empieza en los años 70, cuando varias instituciones exigían la no segregación y la educación de calidad para todos por igual. Para la autora, el objeto de la educación inclusiva no es en sí la persona, sino más bien a nivel del sistema institucional, puesto que se centra en el acceso y la participación de todos los alumnos con énfasis en los tradicionalmente marginados, pero dice que para lograr este objetivo debe cambiar la escuela, el personal docente y administrativo, y la comunidad en general.

La educación inclusiva se podría definir, según la Valladares, Betancourt, y Norambuena (2016), como un proceso abierto que busca responder a la diversidad de los estudiantes realizando cambios y modificaciones en los contenidos, estrategias educativas, y estructuras físicas con tal de garantizar la igualdad de oportunidades y de desarrollo. Tang (2017) indica que la educación inclusiva nace desde un enfoque basado en la valoración de la diversidad y el respeto de la dignidad humana. Él establece que la educación es un derecho humano y que es solo gracias a ella que la sociedad en sí se vuelve más equitativa y cohesiva. Cuando la inclusión realmente existe en cualquier institución se mira a la diversidad como un factor positivo, pues permite encender la creatividad y la reflexión para buscar soluciones y aportar con respuestas pertinentes a la gama de necesidades que se puedan presentar.

Según Duk y Murillo (2016), la aplicación del concepto de inclusión en la educación es el único medio para lograr que todas las personas tengan acceso a una educación no discriminatoria y de calidad. Sin embargo, para llegar a este punto se tendrá que tomar en consideración las siguientes afirmaciones:

1. La educación inclusiva incluye a todos, no solo a los tradicionalmente considerados con necesidades especiales.

2. Esta supone remover todas barreras posibles que limiten la igualdad de oportunidades, para así maximizar el aprendizaje y la participación del estudiante.
3. Se debe reconocer la cultura, identidad, capacidad, y características individuales del educando, para cambiar cualquier mecanismo educativo que discrimine y excluya.
4. La inclusión es buscar mejoras de manera constante. Luego de poner en marcha proyectos educativos, no se puede tomar el proceso como finalizado, sino más bien se lo debe innovar de acuerdo a las necesidades que vayan apareciendo.

Para la autora de este trabajo de tesis, la educación inclusiva busca eliminar cualquier tipo de obstáculo para que todas las personas puedan formar parte de los procesos educativos. Tomando varios pensamientos de los autores antes mencionados, se afirma que la educación inclusiva no es igual que la educación especial, y el objetivo principal de impulsarla es el de romper barreras para que las personas tradicionalmente excluidas puedan acceder a educarse en igualdad de oportunidades y que sean partícipes de los procesos sociales. Este tipo de educación reconoce diferencias culturales, valora la identidad y las capacidades diversas; se atreve a realizar modificaciones y las adaptaciones necesarias a todo lo que se convierta en una limitación para que la persona aprenda en igualdad de condiciones.

2.2.3 La sordera

Los sordos pertenecen a una comunidad que está dentro de las personas consideradas con necesidades especiales. La Organización Mundial de Salud (2019), indica que 466 millones de personas alrededor del mundo sufren de pérdida auditiva discapacitante. Su causa puede deberse

a muchas razones, entre ellas están los genes, problemas en el parto, infecciones, medicamentos, ruido excesivo y envejecimiento. Para la OMS, en sí el problema más grande de la sordera es que “limita la capacidad de comunicarse con los demás” y en el caso de los niños que no son atendidos a tiempo, les limita o retrasa el desarrollo del habla y por ende el desarrollo cognitivo. Hay que tener en cuenta que la sordera afecta a la vida diaria y puede tener un gran impacto social en las personas que no pueden oír, puesto que genera frustración, aislamiento y soledad.

Según Muñoz y Ruiz (2000), a la sordera en la sociedad contemporánea se la puede ver desde dos perspectivas. La primera es la patológica, la cual se centra en la enfermedad y busca corregirla o compensarla entrenando a la persona para la lectura labial y la producción de sonidos; o la segunda, como identificador cultural. Este último modelo reconoce las diferencias sociolingüísticas de las personas sordas a nivel de idioma, creencias, opiniones, necesidades y costumbres, y además no mira al sordo como discapacitado, sino más bien lo respeta como miembro de un grupo minoritario distinto. Cuando se mira al sordo desde esta perspectiva, se reconoce que su mayor dificultad es la comunicación con las personas oyentes. Sin embargo, este obstáculo no se presenta para todos los sordos por igual, puesto que algunos sí lograron adquirir la lengua oral. Este tipo de fenómeno se debe a que la sordera se puede presentar en distintas etapas de la vida, antes o después de adquirir la lengua o también en distintos grados de audición. Para entender mejor este tema, Muñoz y Ruiz (2000) recomiendan revisar la sordera congénita, que clasifica a las personas sordas en 3 tipos:

1. Sordos hijos de padres sordos quienes adquieren la lengua de señas como lengua materna.
2. Sordos hijos de padres oyentes que rechazaron en su niñez la sordera y la lengua de signos y que por ende fueron oralizados la mayor parte de sus vidas.
3. Sordos que nacen en una familia donde tienen primos, tíos, abuelos u otras personas sordas.

Dentro de estas personas también es muy importante definir el momento de la aparición de la sordera, el tipo y el grado. Según la Confederación Española de Familias de Personas sordas (s.f) tenemos:

Según el momento de la adquisición:

1. Sordera Perlocutiva: la sordera se presenta antes de desarrollar el habla.
2. Sordera Postlocutiva: la sordera aparece cuando ya se ha desarrollado el habla.

Según la localización de la lesión:

1. De transmisión: hay alteraciones de transmisión del sonido en el oído medio y externo.
2. De percepción: se da por lesiones en el oído interno o la vía nerviosa auditiva.
3. Mixta: presenta lesiones de transmisión y percepción.

Según el grado de pérdida auditiva, rango establecido en la Clasificación del Bureau Internacional de Audiofonología -BIAP:

- Pérdidas leves: pérdida auditiva entre 20 y 40 dB
- Pérdidas medias: pérdida auditiva entre 41 y 70 dB
- Pérdidas severas: pérdida auditiva entre 71 y 90 dB
- Pérdidas profundas: la pérdida auditiva supera los 90 dB y llega hasta 100 dB

Según Siré (2017), el desconocimiento de qué es la sordera y cómo vive una persona sorda ha creado muchos cuentos que tienen que ser desmitificados. Uno de estos declara a la persona sorda como “deficiente” por creer que tiene problemas de desarrollo cognitivo. Como respuesta a esta preconcepción, hay que aclarar que el sordo no carece de habilidades de cognición, solo tiene

un gran problema, y es que no puede acceder a toda la información que manejan los oyentes por usar una lengua distinta. La gran mayoría de personas de la comunidad sorda tiene como medio comunicativo a la lengua de señas y no dominan en niveles avanzados las lenguas orales del medio; haciendo que la comunicación con los oyentes y la falta de contenido general en su propia lengua se convierta en un problema de grave. Esta respuesta es la única razón para explicar el por qué las personas sordas no entienden conceptos que los oyentes sí. Por otro lado, Según Muñoz y Ruiz (2000), se le debe sumar a este hecho la privación del desarrollo del lenguaje que el sordo sufre, cuya acción es la causa principal de su alienación social. Los niños, en especial, sufren mucho, ya que el no poder comunicarse les genera baja autoestima, angustia, y aislamiento, y luego al crecer tienen formación académica pobre, algunos sordos ni siquiera acceden a escolarizarse, acceden a empleos de bajo estatus y tienen muy pocos ingresos mensuales.

Para Palma y Escobar (2016), el concebir a una persona sorda como no apto cognitivamente se debe a que se lo mira desde el modelo médico; aquel que lo concibe desde su discapacidad auditiva y limitaciones para desempeñarse en la vida diaria. Al sordo se lo debería analizar desde un modelo socio-antropológico que lo defina más allá de la sordera y que reconozca sus diferencias lingüísticas y culturales. Al mirarlo desde este modelo se pueden identificar las barreras sociales y los efectos que tiene la exclusión para la comunidad sorda. Según Muñoz y Ruiz (2000), dentro de la comunidad sorda, en su cultura, los integrantes de este grupo no se consideran discapacitados, es más, no cualquiera puede ser miembro del grupo. Los sordos deben ganarse su entrada. Esto significa que deben cumplir ciertos requisitos como participar en las actividades sociales, dominar la lengua de señas, y compartir las mismas experiencias, que es básicamente lo que les da el sentido de identidad. Las personas sordas han labrado una cultura específica y dentro de la misma

comunidad hay mucha diversidad empezando por los grados de sordera, los tipos, si son bilingües o no y lo más importante es que se la comprenda y se la respete.

2.2.4 La lengua de señas, la lengua del medio y la persona sorda

Antes de explicar la importancia del uso de la lengua de señas para la comunidad sorda, es necesario definir varios términos lingüísticos que se utilizarán en este trabajo de tesis. Mas que nada entender las diferencias entre lengua natural, lengua materna, y lengua nativa. Según Nairouz (2013), las lenguas naturales son aquellas que surgen espontáneamente con el objetivo de servir para la comunicación, por lo tanto, están a expensas de sufrir cambios constantes y modificaciones según la evolución de sus usuarios. Cabe decir que todos podemos usar una lengua natural, estas se las puede adquirir o aprender de signos, por ejemplo, es una lengua natural. A diferencia de este concepto, la lengua materna es aquella que se usa en el hogar donde se nace, es decir la lengua predominante en la familia nuclear. Esta inclusive puede ser diferente a la del medio, la cual según Nairouz (2013), se la conoce como lengua nativa. Para que esto se entienda mejor, en una familia de franceses erradica en Ecuador, la lengua materna de los niños de la familia, si se hablara solo en francés en casa, esta sería el francés, pero la lengua del medio, o nativa es el español. Así se determina que la lengua materna de la persona sorda dependerá de sus padres, aunque esta afirmación no se siempre se cumpla, ya que a muchos sordos hijos de padres oyentes la lengua que los identifica es la de señas.

Según O'Neill (1998), existen también otros términos para referirse a la adquisición de la lengua y su desarrollo. El primer término es L1, L de lengua y 1 de primera. Las siglas reemplazan a la idea conceptual de la lengua que se adquirió durante el período de desarrollo cognitivo.

Usualmente todos los humanos que viven dentro de una sociedad adquieren una lengua, puesto que nos llega del medio en el que vivimos de manera inconsciente. Inclusive niños con discapacidades durante el periodo del desarrollo cognitivo han logrado adquirir una L1. La adquisición de la L1 es un proceso biológico, esencial y dirigido que forma parte de la historia de la evolución humana como herramienta social. Por otro lado, el término L2, se utiliza para referirse a segundas, terceras, cuartas o quintas lenguas, siempre y cuando hayan sido aprendidas de manera consciente. Es decir, la estructura de la lengua fue enseñada y no adquirida del medio de manera espontánea. Ahora según Cormier, Schembri, Vinson, y Orfanidou (2012) para un investigador es difícil determinar cuál lengua es la L1 y la L2 de la persona sorda tomando en cuenta que en su crianza estuvo expuesto a la lengua oral del medio y a la lengua de señas; además, cualquier selección también necesita tomar en cuenta el historial de la persona sorda y las clasificaciones de vida y sordera según lo indicado por Muñoz y Ruiz.

En un estudio publicado por Mayberry (2006), se establece que la L1 o lengua madre de un niño que nació en una familia de padres sordos es la lengua de señas, puesto que crece viéndola y seguramente su círculo e inclusive sus estudios se darán en señas. Para estos sordos, la L2 es la lengua del medio, la cual seguramente la aprenderán en clases o escuelas especiales. No obstante, también están los niños sordos hijos de padres oyentes que se negaron al uso de lengua de señas, y que seguramente no la aprendieron hasta la preadolescencia. Lissi, Svartholm, y González (2012) cuentan que históricamente la educación de los sordos se ha caracterizado por el uso del método oralista, el cual consiste en enfatizar el desarrollo de la lengua hablada. Esta táctica es muy absurda para la educación en lenguas de los sordos; es una habilidad arbitraria y también difícil de adquirir, especialmente cuando el ver palabras escritas en un papel no evocan significado y los sonidos no

se escuchan. Sin embargo, el que los niños sordos puedan hablar y oír ha sido el deseo insistente de los padres oyentes y las sociedades.

Cormier et. al. (2012), indican que solo del 5 al 10% de los niños sordos adquieren la lengua de señas de manera nativa, el resto está forzado a adquirir la lengua oral. Los niños sordos que pasan por este proceso, si es que llegan a adquirir la lengua oral, lo logran en su infancia tardía, trayendo consigo retrasos en la adquisición normal de la lengua. Los estudios realizados en Estados Unidos y Reino Unido, comprueban que un niño sordo empieza a leer la lengua del medio a la edad de 9 a 10 años, y son muy pocos los sordos quienes alcanzan fluidez lecto-escritora. Los sordos empiezan a aprender lengua de señas una vez que los padres los meten a escuelas para sordos o de alguna manera buscan ayuda de la comunidad. Esto implica aún un retraso mayor en la adquisición de lengua de señas como L1. Según la teoría del período crítico en el campo de la lingüística, cuando se llega a determinada edad, el aprendizaje de otra lengua (L2), será más complicado y posiblemente no se alcance el nivel de proficiencia de un nativo.

Para Mayberry (2006), es importante que se entienda que para una persona sorda que perdió la audición antes de adquirir la lengua oral, la lengua de señas es realmente su L1, lo único que cambia es la edad de adquisición y eso es lo que va a afectar el desarrollo de la lengua. Según los casos reportados de las edades en las que los sordos finalmente acceden a la lengua de señas, Cormier et. al (2012) identifican 3 grupos:

1. Nativos: aquellos que aprenden la lengua de señas desde el nacimiento y que han estado rodeados por la comunidad desde pequeños.
2. Aprendiz temprano: son aquellos niños que acceden al aprendizaje de la lengua de señas a partir de los 5 y 7 años.
3. Aprendizaje tardío: los niños sordos que aprenden la lengua de señas de los 8 a 13 años.

Comier et. al. indican que estudios realizados en usuarios nativos de la lengua de señas americana y británica contrastados con aquellos que la aprendieron tarde en su vida, demuestran que los nativos sobrepasan las competencias lingüísticas de los otros en la selección correcta del léxico al signar, en revisión y autocorrección de errores, etc.; no obstante, todas están relacionadas con el correcto juzgamiento de las estructuras gramaticales. Esto quiere decir que a pesar de que muchos sordos hayan aprendido la lengua de señas tarde, su fluidez y comunicación con el resto de la comunidad no se ve afectada. Sin embargo, será difícil para ellos deducir si ciertas frases en lengua de signos están gramaticalmente correctas. En otras palabras, no pueden identificar bien formas naturales o forzadas de expresar algo. Esto se debe a que los nativos tienen una forma preferencial de procesar la lengua en su cerebro basada en la intuición gramatical de la lengua. Por otro lado, refiriéndose al aprendizaje de la lengua de señas en sí, Comier et. al. añaden que el nivel de proficiencia que los sordos alcanzan en lengua de señas también se debe a que ya conocían una lengua previa, la lengua del medio, y esta les permitió entender mejor la lengua de señas al aprenderla. Sin embargo, no se puede tomar esto como una afirmación, ya que se ha comprobado que la mayoría de la población sorda falla en la comprensión y proficiencia de las lenguas orales.

Según Chen (2014), realmente muy aparte de la etapa en la que se adquiere la lengua de señas, lo más importante de este lenguaje es papel fundamental que juega en la identidad de la persona sorda. La historia más conocida en la comunidad es aquella del sordo atrapado en la oralidad, el cual finalmente gana acceso a la lengua de señas y descubre su identidad. Para Agurto (2014), cuando una persona sorda oralizada se encuentra con un sordo que usa el lenguaje de signos es cuando por fin se da cuenta de que no es necesario tener que pretender ser oyente y por fin acepta a su persona como sordo. Ambos autores coinciden en que la comunidad sorda es muy unida no solo por poder compartir un lenguaje sino también las dificultades por las que han pasado.

Los sordos muchas veces no se sienten parte de su propia familia y tienen un sentido de culpabilidad por no haber podido ser oyentes, tanto así que cuando se conocen con otros sordos, esto les sirve de terapia para poder superar este sentimiento.

Para la autora de este trabajo es muy importante que se entiendan los diferentes términos para referirse a las lenguas. De lo mencionado anteriormente, y para facilidad del lector, se va a entender como lengua del medio al español, ya que este trabajo se realiza en Quito, Ecuador. Ahora, tal como lo establece Mayberry, la L1 de las personas sordas será considerada la lengua de señas, y la lengua del medio se considerará como L2. Debido a las diferentes características de la persona sorda y los distintos tipos de adquisición del lenguaje será muy difícil intercambiar de términos por cada particular historia de los participantes de la investigación. Sin embargo, al establecerse que por reafirmación de identidad la vía preferida comunicativa del sordo es la lengua de señas, y además por la carencia de entendimiento de las estructuras de la lengua oral, se decide utilizar estos dos términos como se describió anteriormente. Como este trabajo en sí no está centrado en la enseñanza del español sino en el inglés, para entender mejor a esta última se la designará como L3.

Según Hammarberg (2018), usualmente cuando se hace investigación científica, muchos autores no diferencian con términos exclusivos las lenguas que se aprenden después de haber accedido al primer segundo idioma. Sin embargo, por la complejidad del tema a tratar, y más que nada al suponer la autora que a la única lengua oral que las personas sordas de Quito han tenido acceso es el español, se prefiere hacer una distinción de cada idioma. Además, en este trabajo se va a utilizar la influencia interlingüística como puente de aprendizaje del inglés, y para esto es necesario tener muy claro qué lengua viene a ser la 1, 2, o 3, etc. Por último, se añade que es muy importante conocer la historia lingüística del sordo, para así poder definir para qué tipos de

estudiantes se diseña la clase de lengua. Tal como mencionan Comier et. al., hay muchos factores que intervienen en la lengua, tal vez para un sordo fluido en señas le será más fácil entender inglés, para los que saben español también, pero que pasaría si el desarrollo de la L1 y la L2 está incompleto. Viéndolo desde este punto, aproximarse a entender los niveles de dominio lingüístico, la adquisición, cómo funciona cada lengua, y otros factores que influyen el aprendizaje podrían determinar el éxito de la propuesta educativa.

2.2.5 Modelos de adquisición de una L3

Según Hammarberg (2018), cuando se estudiaba el proceso de adquisición de una segunda lengua, solo se tomaba en cuenta la L1 para definir las influencias lingüísticas que podría haber en el aprendizaje de una L2, obviando por completo que, si el participante ya sabía otros idiomas, tal vez la estructura de ellos también podía influir en la nueva lengua. Ahora, con el interés puesto en el multilingüismo, ha crecido el campo de investigación en la adquisición de una tercera lengua demostrando que, luego de adquirir la L1 y L2, la experiencia de aprendizaje de una L3 es completamente distinta. La autora pone énfasis en que ser multilingüe es un aspecto natural del ser humano, y que de hecho existen más bilingües y multilingües que monolingües alrededor del mundo. Las personas recogen las lenguas del medio, ya sea por contacto diario o por decisión de estudios, esto demuestra que los humanos tienen el potencial de aprender varias lenguas; es simplemente parte integral de su desarrollo como seres. No importa si la adquisición es espontánea o instruida, en el proceso el sujeto se va equipando de conocimiento lingüístico, habilidades, experiencias, estrategias, entre otras, que harán que el proceso de la L3 o de cualquier L sea distinto.

Para centrarse en el tema, primero que nada, hay que definir al multilingüismo. Según Jessner (2008) este término conceptualiza el hablar más de dos lenguas, y señala que el proceso de adquisición de una L3 ha generado un sin número de teorías que tratan de explicar los procesos que gobiernan este aprendizaje. Pero, antes de revisar algunos de los modelos más influyentes relacionados con este trabajo, se va presentar la concepción de L3 en las palabras de Hammarberg (2018). Para él, estas siglas contienen la descripción de un idioma no nativo el cual se aprende luego de haber adquirido una L1 y una L2. En este mismo concepto, a la L3 de ninguna manera debe entenderse como la lengua número tres en aprenderse, sino más bien a cualquier lengua que siga luego de haber adquirido específicamente la primera L2. Esta noción de Hammarberg sirve muy bien para explicar la complejidad del tema y ayuda al lector a tener mucha más clara la división entre lenguas y cómo se debería ir abordando la construcción de un programa de enseñanza para la L3. Aclarados estos términos, a continuación, se presentan dos modelos de adquisición de una L3:

2.2.5.1 El Modelo de los Factores

Según Jessner (2008), este modelo describe los factores que controlan o influye durante el proceso de aprendizaje de lenguas:

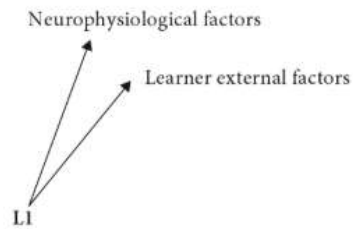


Figure 1. Learning the first language

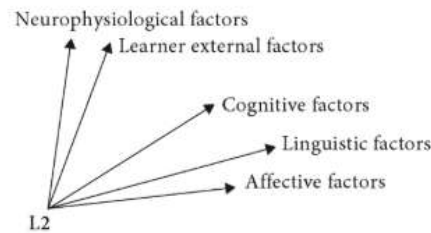


Figure 2. Learning an L2

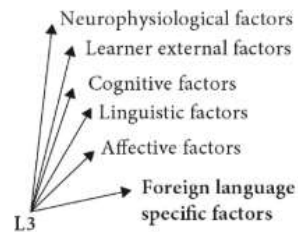


Ilustración 1 Basado en el aprendizaje de una L3 de Hufeisen (tomado de Aronin y Singleton, 2012)

1. **Factores neurofisiológicos:** estos factores dan las precondiciones necesarias para el aprendizaje de la lengua y la producción.
2. **Factores externos del estudiante:** aquí influyen los factores de aprendizaje, la cantidad de input al que está expuesto el estudiante, y factores socioeconómicos y culturales de la L1.
3. **Factores emocionales:** aquí entra en juego la motivación y qué tanto el sujeto acepta aprender una lengua nueva. También influye la experiencia de vida, la actitud, qué tan proficiente es la persona en su L1, y que tan cerca o lejanas son las lenguas a aprender.
4. **Factores cognitivos:** estos factores incluyen la conciencia que se tiene de la lengua, lo metalingüístico, también la habilidad para emplear las estrategias de aprendizaje y qué tan bien puede acceder el sujeto sobre su propio conocimiento lingüístico.
5. **Factores específicos de la lengua extranjera:** este factor incluye experiencias previas aprendiendo lenguas extranjeras, la habilidad para comparar lenguajes y transferir conocimientos, la habilidad también para hacer conexiones de interlengua, entre otros.

Para Aronin y Singleton (2012) estos factores descritos son muy parecidos a los del proceso de adquisición de la L2. Sin embargo, lo nuevo que se añade es el conocimiento previo de una lengua extranjera, lo que implica que las competencias adquiridas en la L1 y la L2 van a sumar una ventaja en la L3. Es decir, el sujeto tendrá las capacidades de transferir y reactivar los conocimientos previos procesuales de las Ls (Ls). Al aprender una L2, se considera al estudiante un principiante, pero en la L3, se dice que él ya conocerá consciente o inconscientemente el proceso para acercarse a la lengua extranjera. Para el alumno, las dificultades que pueda encontrar ya no serán de gran sorpresa y también ya conocerá técnicas de estudio que le ayudarán a sobrellevar las diferentes situaciones que se puedan presentar. En este sentido, el conocer una L2 se puede convertir en el puente de llegada a la L3. Sin embargo, cabe mencionar que cada factor y su desarrollo varía por sujeto. Esto se debe a que no todos los factores se desarrollan al mismo nivel, y solo los predominantes influirán en la L3.

2.2.5.2 Teoría de un Modelo de Sistema Dinámico Multilingüe

Según De Bot, Lowie, y Verspoor (2007), esta teoría fue presentada por Jessner y Herdina en 2002, y es un modelo basado en una rama matemática. Aquí se define a la lengua como un sistema complejo, que, por su naturaleza, siempre se encuentra interactuando con otras variables. Entendiéndose como sistema, por lógica, si llegara a haber un cambio, el resultado haría que todas las variables cambien. La lengua, vista desde esta perspectiva, se desarrolla en interacción constante con el ambiente, y la reorganización por motivos de cambios lingüísticos se dará de manera automática en la mente del hablante. Para esta teoría el proceso adquisitivo de la L1 tiene la misma dinámica; es decir, debe darse por interacción humana en un contexto social. Pero, por

otro lado, al proceso de aprendizaje de lenguas se le añade una modificación. Se dice que esta fase se desarrolla en interacción humana tal como la L1, sin embargo, se acepta que pueda adquirirse de forma individual. Como el aprendizaje sigue siendo un proceso enmarcado en un sistema, este modelo establece como variables a factores como la motivación, las aptitudes, competencias, grado de input del medio, entre otras, cuya conexión e interacción será de gran importancia para ir de la L2 a la L3.

Según Jessner (2008), su propia teoría se basa en suposiciones que asumen que cada lengua es un sistema psicolingüístico abierto y que dependen de factores psicológicos y sociales. Cada sistema es interdependiente, no autónomo, y su estabilidad depende de cómo se lo mantenga. Así Jessner define que el nivel de proficiencia de un multilingüe se definirá por la interacción de los sistemas psicolingüísticos (L1, L2, L3...), la influencia interlingüística (la conexión entre las lenguas), y al mismo factor multilingüe que engloba las competencias que el estudiante adquirió al estar en contacto con las diferentes lenguas. Además, la transferencia de lengua a lengua puede dejar diferentes resultados en el proceso de adquisición y que solo el factor final, el multilingüe, es el que puede acelerar el proceso de aprendizaje completo de una lengua. Como resultado, la clave del proceso se convierte en el uso correcto de la experiencia del aprendizaje y la conciencia metalingüística, cuyo objetivo es pensar en la lengua como un artefacto, es decir analizarla en sus partes.

Se puede concluir luego de haber revisado las teorías de adquisición de la L3, que uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera es la motivación. Sin embargo, existen otros factores que también son muy importantes a considerar, como la aptitud, el input, la conexión entre lenguas, las estrategias de estudio, la condición física, biológica y psicológica del sujeto, y el contexto. En este trabajo de tesis se considera cada una de estas

variantes, pero para lograr esto también es muy importante trabajar la conciencia metalingüística, puesto que se presupone que las personas sordas adultas, al ya haber pasado por el proceso de escolarización, tienen una idea básica estructural de la gramática de la L2. Entonces, por las diferencias entre la lengua de señas ecuatoriana, el español y el inglés, es necesario usar transferencias lingüísticas de lengua a lengua para llegar al significado. En este proceso se deben encontrar las estrategias ya usadas por las personas sordas para poder pensar en la forma de la L2 y la L1 y traspasar todo este conocimiento a la L3, aparte de ver cómo reducir los filtros afectivos, las frustraciones, y combatir las fosilizaciones.

2.2.5.3 Influencia interlingüística

Alastair (2013) define la influencia interlingüística como el predominio que tienen las lenguas previamente aprendidas en la lengua meta, entendiéndose este último término como la nueva lengua que el sujeto está aprendiendo. Esta teoría tiene más de 20 años de ser estudiada en fenómenos lingüísticos como las transferencias, interferencias y préstamos¹. El particular interés de esta teoría, abreviada en español IIL, es identificar los factores que estimulan la interacción entre las diferentes lenguas en el cerebro. Se cree que las variables actúan de manera simultánea y dependen de factores psicotipológicos, estructurales, culturales, proficiencia, estatus y uso (si se usa la lengua de manera seguida o no). De esta información, Alastair (2013) establece que los factores más importantes a considerar son, primero, el psicotipológico, cuya función es predecir la naturaleza de las interacciones, determinando si las lenguas son cercanas o no a nivel estructural;

¹ Palabra de un idioma extranjero incorporada a otro.

y el segundo es tomar en cuenta qué tanto el sujeto puede acceder a la L2, en vez de a la L1. Esto se refiere a la activación de las lenguas en cerebro.

La interacción de los factores se los puede entender mejor al revisar el análisis presentado por Wang (2013) basado en el trabajo de Hammarberg en 1998. Este autor realizó una investigación sobre las lenguas de fondo, en la que él establece que los estudiantes de una L3 asignan inconscientemente un rol instrumental o de proveedor a las lenguas aprendidas. El rol de la lengua instrumental lo toma la L1, la cual representa básicamente al idioma con el que el hablante se siente identificado (en la mayoría de casos) y con la que el interlocutor lo asocia al hablante lingüística y culturalmente. Al contrario, el rol de lengua proveedora se le asigna a la que cumpla en gran porcentaje con los 4 factores mencionados anteriormente. Los estudios de Hammarberg en años posteriores demostraron que la L1, o instrumental, era usada por sujetos para entender la pragmática funcional de la lengua, es decir para expresiones metalingüísticas, mientras que la L2, o proveedora, se la usaba para acercarse a la construcción léxica o del sistema. Aunque esta información pareciera que favorece el uso de la L2 sobre la L1 como puente lingüístico, este fenómeno también se podría explicar por medio del “efecto de la lengua extranjera”.

A continuación, se va a presentar algunas características de los factores que influyen en la adquisición de la L3 estudiados en la IIL según el trabajo de Freundlich (2016):

1. Tipología de la lengua o psicotipología: cuando se analiza una lengua, puede haber diferentes características para clasificarla. Por ejemplo, a nivel estructural una lengua puede ser SVO (sujeto, verbo, objeto), o SOV (sujeto, objeto, verbo); en otros niveles se puede ver si las lenguas son analíticas, es decir que no usan morfemas inflexionales para las relaciones gramaticales, o si son sintéticas, en las que las relaciones sintácticas se dan mediante el uso de inflexiones. En los

estudios lingüísticos se ha demostrado que estas relaciones se dan a nivel de percepción mental, entonces sería el estudiante quien determine la transferibilidad entre lenguas según la tipología.

2. El estatus de la L2 o el efecto de la lengua extranjera: Este efecto ha sido estudiado por diferentes autores como Hammarberg y Williams, Meisel, De Angelis, y Selinker, quienes establecen que la L1, al no ser extranjera, se suprime y se activa la L2 como una estrategia para llegar a la L3.

3. Proficiencia: Los autores que estudian los niveles de proficiencia, creen que la transferencia de L2 a L3 se debe solo a que al principio los niveles de conocimientos en la L3 son muy bajo, pero a medida que se sepa más de la L3, la transferencia de la L2 se disminuye. Sin embargo, también acotan que la influencia de la L2 va a depender de qué tanto domina el sujeto esta lengua. Se esperaría que para que este efecto suceda el estudiante tenga un dominio suficiente, puesto que conocer estructuras y gramática a veces no son suficientes para que esta lengua se automatice y sirva de puente.

4. Frescura de la lengua: con esto se refiere a que tan reciente se adquirió la lengua o qué tanto la usa, ya que se cree que una L2 se activa más rápido si la ha usado recientemente.

Luego de revisar las teorías, se añade otro factor descrito en el trabajo de Alaister (2013), quien indica que la conciencia metalingüística puede ser otra estrategia usada para estimular la adquisición de la L3. Tal como se mencionó anteriormente, esta es una habilidad que los multilingües desarrollan, la cual les permite pensar abstractamente en el idioma como sistema, así el estudiante tiene la capacidad de entender las similitudes y diferencias que existen entre las lenguas. Para realizar este proceso, Alaister implica que la persona cuando aprende se encuentra activamente revisando y contrastando mentalmente la L3 con las otras L como parte de estrategia

de aprendizaje. Además, Wang (2013) añade que, en estudios realizados, se ha comprobado que las personas bilingües son muy buenas para analizar las propiedades del lenguaje, en comparación con las personas monolingües. Eso podría afirmar que las personas que saben más de un idioma tienen facilidad para absorber las idiosincrasias del lenguaje con facilidad gracias a sus conocimientos previos de lenguas.

En este trabajo de tesis se toma la IIL como un medio de llegar al significado en la enseñanza de una L3 para los sordos. Tal como se explicó en secciones anteriores, existen muchas diferencias estructurales entre las Ls (lenguas) que se van a trabajar, pero al menos, a nivel de L2, el español comparte nociones transferibles con el inglés. Es por este motivo que, en la propuesta, la autora, no se podrá separar de los conceptos presentados del trabajo de Hammarberg, Freundlich y Alaister. Como primer factor, la psicotipología es la que más dificultades podría causar. Por este motivo se reitera la importancia de trabajar en la promoción y desarrollo de la conciencia metalingüística. Debido a que los sordos manejan distintos niveles de proficiencia de español, no se puede confiar en la proficiencia de la L2 para llegar a la L3. Pero al presentar un contenido que se fundamente en las tres lenguas se podría realizar un acercamiento más amigable con los estudiantes, que a la vez podría despertar la conciencia metalingüística.

2.2.6 Factores que afectan la adquisición de una lengua en el adulto

Según Ipek (2009), autores como Lennenberg creen que entre más edad se tenga es más difícil aprender una lengua y llegar al proceso de automatizarla. El título detrás de esta teoría es “período crítico” y establece que hay un tiempo específico que va desde los dos hasta los doce años para adquirir una lengua. De esta manera, se supone que al llegar a la pubertad el plazo para adquirir

una lengua con las competencias nativas se acabará, especialmente a nivel de pronunciación. Varios autores tratan de explicar este fenómeno desde diferentes teorías, por ejemplo, Steinberg (1997, citado en Ipek, 2009), dice que este período se da por la lateralización del cerebro. Con esto se refiere a la separación definitiva de los dos hemisferios cerebrales en sentido de estructura y función; o, en otras palabras, se afirma que el cerebro finaliza su proceso de maduración y como resultado se pierde la plasticidad del aprendizaje de lenguas. Guiora (citado en Ipek, 2009) en cambio le añade el factor emocional, y establece que los adultos desarrollan algo llamado ego del lenguaje cuya función principal es la de proteger la identidad que se ha creado al adquirir la L1, rechazando así la L2. Krashen también menciona lo emocional, sin embargo, él lo aborda desde los filtros afectivos.

Otro fenómeno que menciona Ipek (2009) es la fosilización del lenguaje. Este es un proceso en el que la estructura de la L1 interfiere en la L2 haciendo cometer al hablante errores que no pueden ser tan fácilmente corregidos porque ya se encuentran integrados en la L2. Según Wei (2008) fue Selinker en el año de 1972 quien introdujo esta noción. Dentro de este fenómeno se puede encontrar fosilización individual, la cual se refiere a la reaparición de un error que ha sido corregido pero que persiste. También hay fosilización grupal, la cual se refiere al estancamiento del desarrollo de una lengua de una comunidad. Además, también hay fosilizaciones permanentes las cuales no desaparecen y de períodos temporales que pueden corregirse y estabilizarse. Por otro lado, existen tipos de fosilizaciones las cuales se dan a nivel fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Las causas pueden ser, como antes se mencionó primero, por transferencia incorrecta de la L1 a la L2, segundo por educación pobre por parte del profesor en la L2, y tercero por ignorar las reglas gramaticales de la L2.

Para Ipek (2009), también hay que tomar en cuenta otros factores relacionados a la sociedad, entre estos están, primero, si los que aprenden la lengua son miembros de una minoría lingüística; segundo, si el idioma que aprenden es para comunicarse con la mayoría de la comunidad; tres, si la lengua que se aprende se usa para la comunicación internacional y si es una lengua oficial o no; cuatro, si la lengua enseñada tiene el objetivo de segregar; cinco, si se aprende directamente de nativos o bajo un método de inmersión por haber inmigrado a otro país; y seis, si las personas están acostumbradas a que se les de clase en su lengua nativa como medio de aprendizaje. Major (2014) además agrega que es necesario analizar qué tan motivada esta la persona adulta de ser integrada a la comunidad que usa la L2. El factor del deseo de interactuar pondrá mucho peso a la motivación de aprender, en contraste del sentimiento de obligación.

Según Krashen (1982), muchos investigadores establecen que la edad es un factor determinante en el nivel de proficiencia que alcanza un estudiante adulto en comparación con un joven que aprende una L2. No obstante, para Krashen realmente la edad no es la única razón, puesto que puede haber otros factores que determinen el éxito o el fracaso del aprendiz adulto. Este autor, en conjunto con otros autores en el año de 1979, condujo un estudio en el cual concluyó lo siguiente:

1. Los adultos procesan mejor la lengua que los niños en la primera etapa de aprendizaje.
2. Los adultos adquieren rápido la lengua si se les da tiempo y si reciben mucho input.
3. Los adultos que hablan ya un segundo idioma desde la niñez usualmente alcanzan mejor proficiencia en otras lenguas que aquellos que empiezan a aprender de adultos.

Además, Krashen (1982) presenta estudios realizados por los autores Scarcella e Higa en donde se demuestra que los adultos tienen mejores habilidades conversacionales durante el proceso de aprendizaje de una L2. Los adultos usualmente tienden a monitorear más lo que expresan y esto les permite realizar oraciones aceptables, aunque a veces interfiera la L1. Además, Krashen indica

que los adultos aún poseen la habilidad de adquirir otras lenguas al igual que los niños. Esto se da porque todos los seres humanos venimos equipados con un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) en el cerebro que permite esta competencia, solo que la mayoría de veces se ve afectada por filtros afectivos de la vida adulta. Para Krashen el DAL, teoría acotada por Noam Chomsky, es la prueba de por qué algunos alcanzan niveles de proficiencia muy elevada en la L2, inclusive a veces llegando a confundirse con nativos.

Para la autora de este trabajo es muy importante entender las problemáticas que puede enfrentar el estudiante adulto en una L2, puesto que ayuda con la planificación del contenido de lengua. Aproximarse a los errores ayuda a encontrar métodos que puede servir para evitar la frustración de muchos alumnos. En este trabajo se toma la teoría de Noam Chomsky sobre la existencia de un dispositivo de adquisición de la lengua que hace posible aprender cualquier idioma a cualquier edad gracias a la posibilidad de acceso a la gramática universal almacenada en nuestros cerebros. Sin embargo, tal como establece Krashen, esta habilidad se puede ver afectada por filtros afectivos relacionados al contexto, es decir son más externos que internos. Por otra parte, se añade que definitivamente el adulto va a presentar fosilizaciones de la L1 en la L2, pero se cree que con trabajo y esfuerzo estos errores pueden pasar a ser temporales, y que a pesar de que la teoría del período crítico indique que el estudiante no podrá alcanzar el nivel casi nativos, si se reducen los filtros afectivos con el tiempo sí podrá alcanzar una competencia comunicativa alta.

Según la información presentada por Krashen (1982), la teoría de los filtros afectivos fue desarrollada por Dulay y Burt en 1977 y confirma que en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua existen algunos filtros que determinan su éxito. Estos son:

1. **Motivación:** a los estudiantes que están altamente motivados de aprender les va mejor en el proceso de aprendizaje.
2. **Confianza en sí mismos:** cuando los estudiantes tienen una imagen positiva de sí mismos y confianza en lo que hacen les va mejor en el proceso de aprendizaje.
3. **Ansiedad:** entre menos ansiedad presente el estudiante hacia la segunda lengua, mejor le irá en el proceso de aprendizaje.

Para Krashen estos factores actitudinales establecen que los estudiantes de lengua van a variar dependiendo de sus fortalezas o el nivel de sus filtros afectivos. Usualmente aquellos que no tienen una actitud positiva hacia la segunda lengua tienden a alejar las posibilidades de recibir input, e inclusive, aunque tengan las capacidades para entender el mensaje que se les emite su cerebro automáticamente no lo procesará en señal de rechazo a la lengua. Esto indica que el rol del profesor no es solo proveer lenguaje comprensible, sino también bajar los niveles de los filtros afectivos para lograr un mejor aprendizaje de la L2.

2.2.7 Consideraciones en la adquisición de una l2 para la persona sorda: dificultades lecto-escritoras

En la sección anterior se habló sobre las dificultades generales que pueden atravesar los adultos al aprender una L3. Ahora en este apartado la autora de este trabajo de tesis quiere centrarse en las dificultades específicas de la persona sorda. Según Di Bella, Lugo, y Luque (2016), el primer factor a considerar para predecir las dificultades de un alumno sordo son las características antes mencionadas del momento de adquisición de la sordera, puesto que, si la sordera es postlocutiva, entre mayor sea la edad de la persona con pérdida auditiva, mejor será el dominio de los

fundamentos de la lengua oral. Este tipo de sordera se diferencia muchísimo de la prelocutiva, ya que al menos para la adquisición de una L2, se van a presentar serios problemas de comprensión estructural. Como resultado, inmediatamente hay que presuponer que para este tipo de sordos el intento de aprender una L3 va a presentar los mismos retos que para la L2. Entre los inconvenientes encontrados se puede mencionar dificultad para identificar el autoconcepto de la gramática, lectura labial aún más arbitraria, o inclusive que el proceso de aprendizaje podría chocarse con su identidad sorda.

Los autores Bowers, Dostal, Wolvers, y Graham (2018), afirman que los niños que tuvieron acceso desde el nacimiento a la lengua oral o a la lengua de señas sí habrán podido adquirir todas las competencias lingüísticas que le permitirán eventualmente aprender otras lenguas. Sin embargo, aquellos sordos que no, van a presentar competencias deficientes en las habilidades lecto-escriptoras. Para Humphries, Kushalnagar, Mathur, Jo Napoli, Padden, Rathmann, y Smith (2012), lastimosamente, a muchos niños sordos se los priva de una lengua justo en el período crítico, y al ir creciendo no tienen ni una L ni la otra, refiriéndose a la lengua de señas y a la oral. Esto conlleva a una serie de problemas relacionados con el desarrollo cognitivo, como el no poder entender matemáticas o tener una memoria desordenada o deteriorada, o inclusive se correlaciona con la manera incompleta de expresión o entendimiento por parte de la persona sorda, aun haciendo uso de la lengua de signos.

Por otro lado, para una persona sorda el que el aprendizaje de otro idioma sea un éxito, dependerá también del proceso. Tal vez la traba más común es cómo se trabaja la relación entre la lengua de señas y la lengua del medio para hacer un acercamiento entre ambas. Para Bickham (2015), primero hay que entender la lengua de signos para acercarse a la comprensión completa del tema, puesto que este es un sistema de comunicación visual en el que se utilizan movimientos de

las manos, expresiones faciales y lenguaje corporal para expresar significado. Además, no tiene escritura y su estructura gramatical es distinta al español o inglés. Según Azbel (2004), la idea principal de la lectura es mezclar letras con sonidos diferentes para formar palabras, y sin significado previo las grafías no representarían nada para la persona sorda. Leer es una actividad que se trata en sí de identificar fonemas, cuya habilidad que no se adquiere espontáneamente si no se tiene instrucción guiada. Si este es un proceso difícil para un oyente es mucho más para la persona sorda que no ha oído palabra alguna en su vida. Entonces nace la pregunta de cómo ayudarlos con la lectura.

Azbel (2004) considera dos formas posibles en las que la persona sorda puede llegar a la comprensión lectora para adquirir una L2. La primera es recodificando códigos articulatorios, y la segunda es con imágenes representativas de la palabra. Aunque pareciera imposible pensar que una persona sorda puede recodificar sonidos fonéticos, esto sí es posible gracias a la educación oralista que recibieron. En el tiempo de escolarización, las prácticas repetitivas de terapia del habla les permitió crear un sistema articulatorio rudimentario que se encarga de crear códigos mentales que le sirven de guía para leer. De hecho, algunas personas sordas pueden dominar la lectura sin haber escuchado sonido alguno en sus vidas, sin que signifique que lean con el mismo proceso de los oyentes. Azbel (2004) explica que los códigos articulatorios solo sirven para asociar una palabra con su significado que se conecta a una imagen visual; sin embargo, aún faltan muchos estudios que comprueben completamente esta teoría. En general, para la mayoría de científicos la forma más fácil de leer para una persona sorda es asociando las palabras escritas con señas, aunque ya se haya verificado que no siempre funciona. Este fenómeno lingüístico se debe a que una seña puede representar varias palabras escritas que, durante la fase del procesamiento cognitivo, ocasionarán problemas al querer encontrar su significado por la polisemia y falta de comprensión contextual.

En otros pensamientos, Rusell (2016) afirma que el problema principal de la dificultad de la lectura para las personas sordas radica en que ellos empiezan su vida con menos conocimientos lingüísticos y cognitivos que sus pares oyentes. La razón se fundamenta en que los hablantes no tienen la sensibilidad de entender que el sistema de escritura es posiblemente el primer encuentro con una lengua para la persona sorda. A esto se le suma que al sistema educativo le falta conocer estrategias lectoras que pongan en contexto las distintas lenguas para el estudiante sordo. En la escuela tradicional, el lenguaje que se les muestra es artificial y no se les enseña los usos reales que le da el hablante. Para mejorar la educación, Rusell le recomienda al docente dedicarse más tiempo a activar los conocimientos previos del alumno, ya que tal vez así va a mejorar su comprensión, especialmente la del vocabulario. En otro estudio realizado por McEvoy, Marschark, & Nelson (1999, citado en Rusell, 2016), se demuestra que las personas sordas pueden reconocer con facilidad palabras comunes, pero a veces tienen problemas en entender correctamente el concepto o interconectar palabras. Con esta información se puede determinar que el reconocimiento y decodificación del léxico es una de las tareas más difíciles de la enseñanza de lenguas.

Los resultados del estudio de McEvoy et. al. (1999, citado en Rusell, 2016) también resaltan los inconvenientes de la persona sorda para entender metáforas, colocaciones, jerga, y pragmática. Pero, la culpabilidad regresa sola al sistema educativo, en donde no se trabajaron las relaciones entre palabras, ni los contextos en los que se pueden dar las distintas expresiones. Rusell (2016) indica que además de todos estos problemas, también está la dificultad con la sintaxis, puesto que es imposible obviar la necesidad de saber construir frases, oraciones y párrafos. En sí, estos factores influyen en la dificultad de procesamiento del input escrito, pero también podrían elevar los niveles de los filtros afectivos. Para entender esto es necesario imaginar a la persona

sorda frente a un texto, si ella no entiende nada de lo que ve escrito cognitivamente se verá atrapada, haciendo que realice una sobrecarga mental que, tarde o temprano, le causará frustración o sentimientos de rechazo a la otra lengua.

Por otro lado, referente a la escritura, que vendría a ser la forma de producción exclusiva de la L2/L3 para la persona sorda, varios estudios muestran resultados interesantes. Rusell (2016) señala que hay una relación positiva entre el buen manejo de la lengua de señas y la producción escrita en otras lenguas. Sin embargo, a nivel sintáctico ocurren ciertos fenómenos que hay que mencionar. El primero es que en los textos escritos por sordos se puede notar la repetición de ciertas palabras y frases constantemente, o la omisión de conjunciones y adverbios, lo que ocasiona que realicen oraciones muchísimo más largas de lo normal. Este estudio fue realizado por Marschark (2002, citado en Rusell, 2016) y determinó que una persona sorda puede producir un 2% más de palabras que un oyente en un texto escrito. Otro estudio realizado por Yoshinaga-Itano, Snyder, & Mayberry (1996, citado en Rusell, 2016), al contrario, mostró un resultado algo diferente. Ellos determinaron que las personas sordas tienden a producir textos más cortos debido al desconocimiento de vocabulario. Musselman & Szanto (1998, citado en Rusell, 2016), agregaron más información a estos estudios. Ellos dicen que a pesar de que la sintaxis de la persona sorda sea mala, su capacidad de transmitir significado es alta. El problema es la cohesión y la reiteración.

Otro estudio realizado por Gutiérrez Cáceres & Salvador Mata (2010, citado en Rusell, 2016) llegó a determinar que la dificultad que más pesa en la producción de un texto escrito para la persona sorda es poder encontrar las palabras adecuadas y ponerlas en correcto orden según las reglas gramaticales de la lengua. Estos problemas traen consigo dificultad en la concordancia, orden lógico, conjugación verbal, uso de palabras funcionales, preposiciones, y realización de

oraciones compuestas. Rusell (2016) indica que estos resultados no son desconocidos por las personas sordas. Es más, ellos afirman estar al tanto de la calidad de su producción escrita en la L2/L3, y saben que es un problema que empieza desde la edad temprana y que continua hasta la edad adulta, aun habiendo pasado por instrucción formal. Ellos dicen tener muchísimas ideas que quieren expresar, pero la carencia de habilidades escritas les complica poder decir todo lo que desearían.

Para la autora de este trabajo es importante conocer las dificultades que atraviesa la persona sorda en el proceso de adquisición de la L2/L3, ya que tal como indica Rusell, este es su primer acercamiento a una lengua escrita. Gracias a la literatura revisada se puede establecer que entre mejor dominio de la lengua de señas (L1), mejor será el desempeño en la L2/L3. Sin embargo, por falta de estrategias efectivas lecto-escritoras para aprender una L2 a nivel escolar, la persona sorda adulta presentará problemas a nivel de reconocimiento de vocabulario y sintaxis. Entre las dificultades principales a nivel de léxico puede darse el no identificar la palabra escrita con la seña o, al contrario, no poder encontrar una seña para la palabra escrita. Luego a nivel de sintaxis, la persona sorda en la producción escrita seguramente no va a poder construir oraciones con correcta cohesión, vocabulario y gramática. Esto significará que se deben encontrar estrategias que le ayuden mejor a la persona sorda a construir significado desde su lengua para luego abordar la L3, y hacer más énfasis en explicar los patrones gramaticales para lograr un correcto orden sintáctico.

2.2.8 Inteligencias Múltiples

Según Nadal (2015), la teoría de las inteligencias múltiples (IM) desarrollada por Howard Gardner en el año 1983 establece que la inteligencia de los humanos tiene distintas dimensiones, y que por lo tanto se la puede concebir como un conjunto de capacidades que se pueden desarrollar con práctica y experiencia. La inteligencia es una aptitud psicobiológica que sirve para procesar información, y además tiene la función de resolver dificultades o problemas. Aunque claro, hay que establecer que todas estas competencias y habilidades se dan enmarcadas dentro de una cultura. Para Gardner el contexto es de suma importancia para potenciar la inteligencia y dice que su desarrollo siempre dependerá de las oportunidades que se le ofrezcan; así pues, factores como la educación, el ambiente, la familia, y la sociedad van a influir en su crecimiento. El resultado de la interacción de estos elementos hace que el intelecto sea dinámico y modificable, pero tal como ya se mencionó, todo dependerá de la situación en la que se encuentre el sujeto.

Para Macías (2002), el detenerse a ver la inteligencia tal como la propuso Gardner es concebirla como un dispositivo que crea estrategias o mecanismos para superar obstáculos. Por otro lado, para explicar mejor la definición de inteligencia según el contexto, Macías (2002) dice que esto se refiere a que las soluciones planteadas frente a las distintas problemáticas, son las que van a denotar el grado de desarrollo del intelecto de las personas, ya que como respuesta a varias situaciones se puede haber creado un objeto rudimentario, así como una moderna tecnología. Si se construye una casa, por ejemplo, ya sea que haya sido construida por un indígena de la selva o por un arquitecto, ambos productos van a representar dos tipos distintos de inteligencia. Esto se debe a que la obra en sí está atada a una cultura y el desarrollo de la comunidad donde vive el sujeto. Dependiendo del área, a continuación, se describirá las características de las inteligencias:

1. **Lingüística:** “es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral, y escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje). [Un] alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros. Está en los alumnos a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas.” (Agurto, 2007, pg. 17)
2. **Lógico-matemática:** “Indica la capacidad de realizar operaciones matemáticas complejas con éxito, analizar problemas de manera lógica y llevar a cabo investigaciones de manera científica. Por este motivo Gardner describe la inteligencia lógico-matemática como el conjunto de diferentes tipos de pensamiento: matemático, lógico y científico.” (Nadal, 2015, pg. 125)
3. **Musical:** “Hace referencia a la habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar formas musicales, así como para mostrarse sensible al ritmo, el tono y el timbre.” (Nadal, 2015, pg. 125)
4. **Cinestésicocorporal:** la habilidad de usar todo el cuerpo para expresar pensamientos, ideas, conceptos, y sentimientos. Además, incluye la facilidad del uso de las propias manos para producir o transformar cosas, la coordinación, el equilibrio, la flexibilidad, la fuerza y la velocidad, así como capacidades auto perceptivas, y táctiles.
5. **Espacial:** “la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.” (Agurto, 2007, pg. 17)
6. **Inteligencia intrapersonal:** “Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades. Por ejemplo, Gandhi...Freud.” (Macías, 2002, pg. 35)
7. **Inteligencia interpersonal:** “Denota habilidad para comprender a los demás (estados de ánimo, deseos, intenciones, motivaciones...) e interactuar eficazmente con ellos. En consecuencia, hace referencia a la capacidad para mantener relaciones, asumir varios roles y trabajar eficazmente con otras personas.” (Nadal, 2015, pg. 125)

8. Inteligencia naturalista: “Se refiere la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza. Estas personas se reconocen parte del ecosistema ambiental. Por ejemplo, Darwin ... biólogos.” (Macías, 2002, pg. 35)

Aparte de estas inteligencias Macías (2002) describe dos más, las cuales fueron agregadas por Gardner en un nuevo trabajo realizado el año 2000. Estas son la inteligencia moral, cuyo concepto se basa en la habilidad de distinguir entre el bien y el mal, y la inteligencia existencial, que engloba la capacidad de reflexionar sobre la trascendencia humana. De todas estas inteligencias mencionadas, para este trabajo de tesis solo se ocuparán 6, excluyendo a la naturalista, la musical y las dos últimas presentadas. Esto se debe a que, por la naturaleza de la materia meramente lingüística, y por ser el sujeto de estudio sordo, no se necesitará medir la habilidad de las cuatro últimas por no guardar relación exacta con la temática. Ahora bien, siguiendo con el tema, Macías (2002) en su artículo añade que la persona que tiene desarrollada alguna de las inteligencias demostrará ser brillante en el campo de su fortaleza, pero para reconocer el talento, es necesario hacer una revisión del perfil de la persona. Primero que nada, hay que verificar sus capacidades y valores, segundo, la disciplina en la que trabaja, y por último el ámbito en el que se desempeña, ya que aquí van a estar los expertos que emitirán comentarios sobre el producto realizado por la persona.

Según Asqui, León, Santillán, Santillán, Obregón y Morales (2017), en la teoría de las IM, también hay que presuponer, con todo lo previamente mencionado, que las inteligencias son independientes y que no se desarrollan de la misma manera, por eso en la premisa anterior se habló de personas excelentes por área. Para que todas las inteligencias lleguen a ser altas, o al menos

gran parte de ellas, hay que trabajar mucho en estimularlas y alimentarlas. Por otra parte, según Athanassopoulos y López-Fernández (2017), hay que tomar a consideración que, aunque las inteligencias sean independientes, esto no quiere decir que estén aisladas, puesto que cuando se realiza alguna actividad, estas trabajan juntas de manera compleja. Las habilidades siempre se van a ver a través del sujeto, e inclusive habrá ciertas competencias englobadas dentro de una inteligencia que se desarrollarán mejor que otras. Entonces debemos entender que así dos individuos tengan la misma inteligencia, no se comportarán del mismo modo. Con esto se llega a la conclusión de que las inteligencias son funcionales y se expresan de distintas maneras.

Según Asqui et. al. (2017), la teoría de las IM presenta un modelo de enseñanza aprendizaje diferente que considera las capacidades individuales de cada persona. Sin embargo, según Suárez, Maíz, y Meza (2010), el sistema tradicional educativo aún las ignora por completo enfocándose solo en la inteligencia lógico-matemática y lingüística. El problema es que la visión de estas instituciones aún solo vela por el desarrollo cognitivo, descuidando otros aspectos como la cultura, la personalidad, las emociones, las preferencias, entre otros elementos que también se desarrollan en la mente. Para Suarez et. al. (2010), si se usara en la educación las IM, este modelo motivaría a los profesores a la aplicación de técnicas o métodos novedosos para que los estudiantes adquieran conocimientos con una mirada más amplia de la realidad, puesto que al tomar en cuenta las cualidades innatas del ser humano, se entiende bien que no todos aprendemos de la misma manera, o que no todos podemos a llegar a aprender todo lo que existe en el mundo.

Nadal (2015) añade que la aplicación de esta teoría también demanda que se entienda que el aprendizaje de un estudiante debe ser funcional, es decir que los conocimientos que adquiere le sirvan para la vida. El desarrollo de las IM implica que el estudiante se prepare a nivel cognitivo, social y emocional para enfrentar retos en la vida. Aquí el rol que entra en juego es el del docente,

y habría que ver su motivación para ejecutar un programa educativo que vele por conseguir el objetivo de alcanzar una enseñanza eficaz y como resultado que el estudiante sea exitoso académicamente. Para Suarez et. al. (2010), en este sentido, las asignaturas deberían presentarse de distintas formas para aprovechar las distintas fortalezas del estudiante. Entonces, tomando el trabajo de Gardner, los autores indican que los contenidos deberían presentarse siguiendo cinco tipologías diferentes que responden a cada una de las IM. Estas son:

1. **Modalidad narrativa:** para ayudar a la inteligencia lingüística se usa la narración para enseñar conceptos.
2. **Modalidad lógica-cuantitativa:** utiliza números y razonamiento deductivo.
3. **Modalidad fundacional:** utiliza el razonamiento filosófico y el resolver interrogantes para poder llegar a las inteligencias inter e intrapersonales.
4. **Modalidad estética:** se orienta a utilizar actividades que impliquen el uso sensorial para llegar a la inteligencia musical o espacial.
5. **Modalidad experimental:** utiliza actividades manuales para llegar a la inteligencia cinético corporal.

Según Suarez et. al. (2010), no existe ningún modelo definido que copiar para el uso de las IM en la educación, solo aproximaciones conceptuales o guías para la aplicación. Lo imprescindible es la voluntad del personal que forma el sistema educativo para llevar a cabo este cambio de lo tradicional a algo revolucionario. Una vez que este modelo sea tomado y aplicado, los resultados dependerán del trabajo en equipo y de la creatividad de la escuela, centro o institución. Entre los beneficios que un programa así traería están el incremento de la autoestima de los estudiantes, ya que muchos de ellos al terminar la escuela se sienten como fracasados por no haber cumplido las expectativas del sistema tradicional; también están el desarrollo de la

cooperación, el interés, la motivación y la dedicación. Entonces así, motivados en el cambio educativo y para ayudar el impulso del desarrollo de las IM, los autores presentan una serie de materiales, recursos y herramientas tomados del trabajo de Fonseca Mora (2002, citado en Suárez et. al, 2010) que pueden servir como guía didáctica. A continuación, solo se describirán las actividades relacionadas a las inteligencias consideradas por este trabajo, y que puedan ser aplicables para la enseñanza de la persona sorda:

INTELIGENCIA	RECURSOS
Inteligencia lingüística	Discusiones en grupos grandes y pequeños (por chat o foros), lectura de libros, hojas de trabajo, reuniones creativas, juegos de palabras, narraciones (llevadas a cabo en lenguaje escrito y lengua de señas), debates por chat, confecciones de diarios, memorización de hechos lingüísticos, etc.
Inteligencia lógico-matemática	Ejercicios para resolver problemas lógicos (acertijos o adivinanzas a nivel lingüístico), clasificación y agrupaciones, juegos y rompecabezas de palabras, ejercicios de expansión cognoscitiva, pensamiento crítico.
Inteligencia espacial	Cuadros, gráficos, diagramas, mapas, visualizaciones, fotografías, videos, diapositivas, películas, rompecabezas, laberintos visuales, modelos tridimensionales, apreciaciones artísticas, narraciones imaginarias, soñar despierto, pinturas, montajes, ejercicios de pensamiento visual, mapas mentales, metáforas.
Inteligencia corporal-kinestésica	Movimiento creativo, pantomima, uso de imágenes cinestésicas, software de realidad virtual, actividades físicas, uso de lenguaje corporal, experiencias y materiales táctiles, dramatizaciones, danzas, ejercicios de relajación
Inteligencia interpersonal	Grupos cooperativos, mediación de conflictos, juegos de mesa, reuniones creativas, participación en la comunidad, simulaciones, fiestas, reuniones sociales.
Inteligencia intrapersonal	Juegos individualizados, reflexiones, conexiones personales, actividades de autoestima, confección de diarios, sesiones de definición de metas, visualización y relajación.

Tabla 1. Actividades relacionadas a las Inteligencias Múltiples (tomado de Suarez et. al, 2010). En esta información se han omitido actividades y añadido observaciones pertinentes al trabajo de tesis.

Según Nadal (2015), si a este modelo se lo aplica en la educación especial hará que el entorno del aula de clases se haga menos restrictivo para una persona con necesidades especiales. Esto se debe a que se les ofrecerá más oportunidades de aprender incluyendo a todos por igual. Además, este tipo de educación da énfasis a las fortalezas del estudiante y se considera lo que puede o no hacer. En un modelo aplicado tal como se describió previamente, lo más probable es que el resultado derive en mejorarle la autoestima al estudiante. Al aplicar las IM, los compañeros de clases se vuelven más empáticos, y cada uno de ellos aprende a valorar las capacidades individuales y a ser más respetuosos con la diversidad. En general, según la autora, los resultados de los programas de este estilo tienen resultados muy positivos. Los estudiantes están motivados, tienen mejores relaciones interpersonales, los resultados de las evaluaciones son altos, pero más que nada todo esto se ha debido al compromiso del profesor, del instituto, de la familia y de la comunidad.

En este trabajo de tesis, la aplicación de las inteligencias múltiples está destinada a valorar la manera en la que aprende la persona sorda. Tal como ya se ha mencionado en secciones anteriores, en el aprendizaje de lenguas intervienen un sin número de factores que interactúan entre sí como sistema. Entonces, al tomar como modelo las ideas y los recursos ofrecidos por inteligencias múltiples, se estarán considerando las estrategias, habilidades, y competencias que las personas sordas ya han desarrollado para aprender lenguas. Además, en las IM se resalta el trabajo sobre las fortalezas del estudiante con el uso de recursos que exaltan lo que la persona sí puede hacer. Por último, volviendo a los factores afectivos de Krashen, se espera que el modelo de las inteligencias múltiples aplicada a la educación adulta de personas sordas pueda construir una mejor autoestima de sus capacidades cognitivas y que baje los niveles de frustración.

2.2.9 La perspectiva de género

Antes de presentar la perspectiva de género es necesario definir qué se entiende por género como término aislado. Según la Organización Mundial de Salud (s.f.), esta palabra engloba un concepto social en el que se designa las funciones, comportamientos, actividades y atributos adecuados para el hombre y la mujer. Serrano (2012), también coincide con el hecho de que la definición de género es meramente social, y añade que este término inclusive se atreve a describir los sentimientos, creencias, rasgos y valores que los hombres y las mujeres deben poseer. Por tanto, se concluye que la palabra género no hace referencia a ninguna descripción biológica, sino más bien es un constructo social en el que se fundamenta la construcción de los sexos. Este al estar atado a una cultura, es de carácter dinámico y cambia según se desarrollan las sociedades. Tanto para la OMS como para Serrano, en este concepto presentado es donde se inician las desigualdades, puesto que las diferencias preconcebidas provocan inequidades que favorecen usualmente al grupo de los hombres.

En un estudio realizado por la Federación de la Cruz Roja y las Sociedades Crecientes (2003), se establece que la desigualdad se da por la creencia social de que tanto el hombre como la mujer tienen roles diferentes, y por tanto necesidades distintas. Además, dentro de este mismo marco mental, también se asume que las vulnerabilidades y capacidades de ambos sexos son diferentes. Sin embargo, no todo dentro de esta presunción es idéntico, puesto que cada concepto de género se modifica de acuerdo a la cultura, la edad, clase social, religión, etnia, etc. Por ejemplo, las mujeres en ciertas regiones, si no están casadas, no pueden participar en proyectos de trabajo, y se les tiene prohibido mezclarse con hombres que no son sus familiares. Entonces para construir mejor la idea de género y la función de la mujer, es necesario acercarse a los roles que se le han

asignado históricamente. Estos son el rol reproductivo, el de ser madre y dedicarse al hogar, el productivo, refiriéndose a producción económica realizando actividades básicas y, el de administradora de la comunidad, en el que se la envuelve en actividades de bien para todos. Según Eagly y Sczesny (2019), los tres papeles se basan en estereotipos porque son ideas preconcebidas que se le atribuyen a los sexos. Un ejemplo de estereotipo femenino es creer que la mujer no puede ser líder, por atribuírsele un carácter tranquilo, suave o pacífico, en cambio para el hombre, el ser líder es su estatus natural, entonces se concluye que a raíz de este tipo de ideas es que nacen las discriminaciones.

Según Serrano (2012), lo que la perspectiva de género realiza es analizar todas estas relaciones sociales, tales como la antes mencionada, para que se puedan definir las diferencias e inequidades vinculadas al género. Claro que según Novoa (2012), el objetivo de este trabajo es la búsqueda de igualdad de oportunidades para ambos sexos sin homogeneizarlos. Lo más importante es transformar la sociedad cambiando la posición de subordinación de la mujer que continúa hasta el día de hoy en ámbitos políticos, educativos, laborales, legislativos, entre otros. Según Lamas (1996), históricamente han sido las características biológicas las que han añadido peso a la discriminación femenina, tomando como fuente principal la maternidad. No se puede negar que entre el sexo masculino y femenino hay diferencias obvias a nivel biológico; sin embargo, no hay rasgos de comportamiento o personalidad exclusivos para cada uno; tanto el hombre como la mujer pueden ser sensibles, aunque sea mal visto para el hombre, y ambos pueden ser groseros, aunque no “natural” para la mujer. Para la autora, en este siglo, muchas de las visiones tradicionalistas han cambiado, y la anatomía se separa poco a poco de la preconcepción cultural. No obstante, ella mantiene que se debe continuar con la metamorfosis social y para lograrlo hay que prestar atención especial a la educación.

En el contexto latinoamericano, según Estrada, Mendieta y Gonzalez (2016), las limitaciones y obstáculos de la mujer se marcan mucho más fuerte por las contradicciones y dilemas que se reflejan en la vida cotidiana. Los factores socioculturales pesan más que las diferencias biológicas, y como resultado los estereotipos toman un rol preponderante en la vida de la mujer. Desde antes de la llegada de los españoles, la mujer ya estaba destinada a estar en la casa. Traducciones de los códigos de las lenguas indígenas demuestran que desde la época colonial se instauró la sumisión de la mujer con reglas que la incitaban a quedarse en casa. En la historia, se puede ver también como a lo largo de los siglos la mujer ha quedado a cargo de los varones; para cualquier acción, eran ellos quienes les otorgaban permiso. En la actualidad, en la televisión, especialmente en las novelas, a pesar de estar en otro siglo aún se muestra a la mujer en el rol de abnegada y entregada completamente a la familia; en esta figura, el padre es siempre quien provee el sostén familiar y la madre apenas colabora en algo económico. Pero la más grande paradoja es la segunda cara, la cual muestra a la mujer como compradora excesiva, consumista, símbolo de deseo sexual, rica y envidiable. Con estos ejemplos entonces, ¿cuál se diría que es el rol verdadero de la mujer latina?; según los autores, lo que se puede explicar hasta ahora es al menos la tendencia de cosificar a la mujer, en ella no se muestran valores, ni mucho menos sus competencias.

Para Mendieta et. al. (2016), estos estereotipos provocan muchas preconcepciones erróneas, las cuales tienen un gran impacto para la mujer en el ámbito laboral, lugar donde sufre de más discriminación. Esto se debe a que aún perpetua la creencia de que la mujer está en la obligación de cumplir el rol de la crianza exclusiva de los hijos. Además, la concepción para las empresas también está vista como un peligro, puesto que por el miedo a tener que cubrir las expensas que significa tener una mujer embarazada o dada a luz trabajando prefieren añadir más

hombres que mujeres a los puestos laborales. En otras áreas, como la de la producción científica se puede decir que la participación de las mujeres es mínima, y en la política, aunque su rol es visible, la intervención aún sigue siendo muy pequeña. Estos hechos mencionados forman parte de la perspectiva de género, puesto que como se mencionó antes, esta analiza las características y mecanismos jerarquizados de las relaciones dadas por género de manera explícita. Según González, del Refugio y Villaseñor (2008), para abordar estas problemáticas es necesario estudiar los temas de manera histórica, dialéctica, multidisciplinaria e integral añadiendo las implicaciones en la vida social, psicológica, económica, política y cultural de la relación hombre-mujer.

2.2.10 La mujer sorda, problemas de género y la educación

Según Solís (2016), los educadores somos los agentes encargados de transmitir contenidos y enseñanzas cargadas de valores e ideas libres de sexismo para que las futuras generaciones puedan crear estructuras sociales más equitativas. Uno de los ámbitos de mayor preocupación en la actualidad es la desigualdad de género. Las niñas y las mujeres usualmente tienen menos acceso a la educación, poco apoyo de las familias, baja inserción laboral, salario inequitativo, y pocas libertades frente a los hombres. Por ello, el integrar la perspectiva de género en la educación se convierte en una necesidad para la búsqueda de igualdad de oportunidades. Para Scott (1990), el género constituye la relación social basada en diferencias sexuales, lo que implica que haya símbolos culturales, políticas, e identidades diferentes asociadas a ello (citado en Trejo, Llaven y Pérez, 2015, pg. 51). Según Solís (2016), la identidad de género siempre se construirá por los otros,

en comunidad o en sociedad; será lo que autodefinirá las condiciones de una persona, ya sea que este llena de estereotipos adaptados en el proceso de construcción.

Existe mucha violencia contra la mujer, pero para la mujer sorda, en su calidad de discapacidad, enfrenta más retos que otras. Según Sierralta (2013), el término discapacidad puede verse amplificado por el género. La impresión o percepción que se tiene de un hombre con alguna discapacidad no es la misma que la de una mujer. Aquí aparece un concepto binario que relaciona la limitación y las características biológicas. La mezcla de ambos conceptos tiene un peso enorme para la mujer sorda en la esfera pública, la salud, la educación, el trabajo, las relaciones interpersonales y su calidad de vida. Por otro lado, hay que tomar en cuenta que el desarrollo de la identidad de la mujer sorda siempre se construye por la interacción con los demás y por las jerarquías de valor del mundo sin discapacidad. En este sentido, ellas pueden sufrir doble o multidiscriminación, puesto que, por ejemplo, una mujer sorda tal vez por la concepción de género quiera ser madre, sin embargo, puede verse retractada por su condición de discapacidad.

Según Sierralta (2013), al hablar de varios tipos de discriminación por las condiciones de un individuo estamos refiriéndonos al término de interseccionalidad. Este concepto entrelaza las diferentes formas de opresión que una persona puede recibir dependiendo de su género, etnia, preferencia sexual, etc. Así, el analizar a una persona bajo esta idea es un desafío, puesto que posiciona al sujeto de la investigación como una entidad única en el tiempo y que se desarrolla dependiendo del contexto en el que vive. El reto de la interseccionalidad en sí es descubrir como las diferentes dimensiones impactan a las personas para producir modelos de discriminación y exclusión, aunque como fortaleza el resultado del análisis puede proponer nuevos derechos para las personas enmarcadas bajo estos paradigmas. Es muy importante que se conozca cómo se debe tratar con una mujer que tiene una discapacidad porque usualmente se tienden a usar modelos

machistas que nacen de la jerarquía del poder del hombre sobre la mujer. Por ejemplo, cómo trataría un juez a mujer sorda que está peleando por la custodia de su hijo de un padre oyente.

Según Iniesta (2004), en un estudio realizado para el Centro de la Mujer, se determina que la situación de la mujer sorda en la vida pública es pasajera e insignificante. Tiene participación escasa dentro de la política, lo laboral, y la educación. Según las entrevistas analizadas no es que ellas no estén conscientes de esta situación de relegación y discriminación, simplemente que no saben cómo combatirla. Para ellas es más fácil asumir el rol tradicional de sumisas y abnegadas preconcebido por las normas sociales. El discurso que manejan no es reivindicativo, y aceptan el poder y la superioridad del hombre como algo natural. Su actitud es pasiva frente a las barreras sociales y de comunicación que las golpean día a día. Por esta razón, Iniesta reitera la importancia del trabajo de la perspectiva de género y la interseccionalidad para sustituir el marco de victimización por ser mujer y discapacitada. Es importante que las mujeres sordas se alejen de esos conceptos que las normalizan como incapacitadas, y se debe trabajar en heterogeneización de su grupo para que compartan ideales de lucha y superación reforzando la identidad de que son mujeres no estándares.

2.2.11 Implementación y transversalización de la perspectiva de género en la educación

Según Trejo, Llavén y Pérez (2015), la relación de poder del género, al igual que el de las clases sociales, ha servido para un sin número de funciones políticas, económicas y sociales. Aunque esta no esté claramente definida, ni sea explícita, se puede afirmar que la relación género-poder se transmite mediante símbolos y la lengua. Por este motivo, y más que nada para el área de

educativa, la preocupación más grande debería la revisión de cómo se transmiten los roles y estereotipos ligados al sexo. La educación es un sistema, y en este participan muchas personas, entonces para encontrar soluciones es necesario trabajar con todos quienes conforman el sistema educativo, especialmente con la familia, ya que en este núcleo es donde más se reproducen los estereotipos. Hay diferentes formas en las que se puede trabajar la perspectiva de género. Por ejemplo, se puede tomar en consideración el currículo oculto, o también la organización de la institución. Otra opción que se podría sumar es ofrecer cursos de sensibilización o simplemente revisar la manera en cómo se enseña el rol de género. Sin embargo, antes de iniciar un programa, lo primero que el centro o instituto debe entender son las graves consecuencias que traen los estereotipos en el desarrollo de la mujer. Los planes, antes de ser aplicados, tiene que tener claro que el objetivo de la perspectiva de género es crear conciencia de las de las desigualdades que sufre la mujer para superar las brechas de la inequidad. Si no se conoce bien la meta ni las intenciones, el mensaje dado puede ser malinterpretado.

Trejo et. al. (2015) revisan algunas de las acciones que se pueden llevar a cabo para hacerle frente a los estereotipos de rol de género en el ámbito educativo y que pueden ser usadas directamente en las distintas clases. Una de las opciones es revisar el material con el que se trabaja, ya que podría ser una fuente de transmisión negativa. Se recomienda eliminar el uso de libros, recursos, gráficos, pósteres, preguntas de examen, material de lectura, imágenes, o eslóganes, en los que se encuentre alguna relación de poder que minimice la función de la mujer en la sociedad. Por otro lado, y más importante que nada, para que se logre identificar correctamente las relaciones género-poder, es también es muy importante que los profesores se capaciten en la temática y que durante clases puedan mantener un clima en el que se fomente la igualdad entre hombres y mujeres.

Para esto, uno de los factores influyentes que deben ser monitoreados es la expresión oral, puesto que sin darse cuenta podría transmitir estereotipos. El rol del docente es fundamental, pues es esta persona quien se comunica con los estudiantes y además diseña gran parte del material didáctico. Su papel siempre debe ser el de fomentar valores y respeto para que así genere una educación integral y de calidad.

Para Guerrero, Hurtado, Azua, Provoste (2013), transversalizar la perspectiva de género es una forma o estrategia para que las preocupaciones tanto del hombre como de la mujer sean puestas en marcha en programas de diferente naturaleza. Estos pueden ser políticos, sociales, económicos, o educativos, con el objetivo de que ambos puedan beneficiarse de los resultados y no se continúe con la inequidad de oportunidades. En la educación, uno de los enfoques que permite abordar la perspectiva de género es el constructivista; sin embargo, la integración no viene dada de manera automática. Es por este motivo que el profesor que busca transformar la estructura social está obligado a identificar las injusticias para luego trabajarla desde el enfoque pedagógico. Para McGee (2001, citado en Guerrero et. al, 2013), la perspectiva de género implica trabajar directamente sobre los estereotipos, y según se vaya integrando este modelo el cambio que vendrá será lento y progresivo. Los docentes no se pueden ver frustrados por no ver resultados inmediatos, puesto que cambiar las estructuras en una sola clase es imposible, pero al menos lo que sí se puede lograr es que los estudiantes se cuestionen día a día. Además, desde esta perspectiva, el docente tiene que tener muy claro que las problemáticas de género no pueden dirigirse solo a mujeres, sino a ambos; sensibilizar a unos no es suficiente, el mensaje debe llegar a todos con técnicas atractivas que rompan los marcos mentales que existen en los dos sexos.

Por otro lado, para Guerrero et. al. (2013), en la educación, el profesor no debe pensar que la transversalización de género implica añadir nuevos temas al contenido, sino más bien llama a la revisión de los existentes para ver cómo presentarlos sin referencias sexistas. En este sentido, y tal como se mencionó antes, lo más importante será la identificación correcta de los imaginarios de género para poder eliminarlos de la planificación y no recrear el contexto en clase. Según Muñoz (citado en Guerrero et. al., 2013), estos imaginarios son, uno, la *naturalización*, es decir el asignar roles dependiendo de las funciones reproductoras. El ejemplo más común es la transmisión de la maternidad obligatoria para la mujer, o la agresión como parte de una de las características de personalidad del hombre. Dos, la *esencialización*, esto quiere decir construir juicios de valor o sobreestimar a la persona por su rol preestablecido en la sociedad. Por ejemplo, decirle a una niña que no puede jugar fútbol porque es mujer, o al hombre que no puede estar en el club de danza porque eso es de niñas. Y, por último, el número tres es la *objetivación*, la cual se trata de transmitir imágenes de apreciación y trato a la mujer considerando solo sus atributos físicos o partes sexuales, desconociendo en lo absoluto su personalidad. Para evitar estos supuestos, el profesor debe desarrollar el sentido de la percepción, y estar atento a todo contenido que muestre la sobrevaloración simbólica de lo masculino frente a lo femenino. Entre otros ejemplos de transmisión negativa en los contenidos está el relacionar a la mujer con la envidia, la histeria, la conformidad, el afecto excesivo, la amabilidad, la sumisión, y la entrega.

Según Mata y de Agüero (1996), la aplicación de estrategias basadas en la perspectiva de género, no solo debe darse en la educación de jóvenes, estas también deben ser usadas con adultos, puesto que es la única forma de develar lo innatural de los roles socialmente preestablecidos. Es imposible seguir mostrando estos modelos rígidos porque tampoco se acoplan a la realidad que se

vive actualmente, y el desconocer o ignorar los movimientos sociales vigentes no les favorece a los adultos para poder ejercer la participación ciudadana. Se ha establecido previamente que la mujer se encuentra en desventaja frente al hombre, y que una de las fuentes más grandes de transmisión de estereotipos es la educación. Los conceptos de género han ido evolucionando, y también los estereotipos. Sin embargo, dependiendo del año de nacimiento y del marco mental, para ciertas mujeres será más fácil quedarse en el rol de la mujer sumisa, maternal, y emotiva “inherente al sexo”. Entiéndase que estos roles no son negativos, lo negativo es aprovecharse de esta concepción para ejercer discriminación, abusos y maltratos a la mujer, quien prefiere no buscar ayuda por pensar que puede perder a su familia. Es por este motivo, que la mujer adulta también necesita poder reivindicarse con un proceso educativo que le muestre su capacidad y su propia fuerza para transformarse y recuperar la voz donde la ha perdido. De esta manera, aplicando la perspectiva en la educación adulta, se puede iniciar procesos de recuperación de identidad y trascendencia.

2.3 BASES LEGALES PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN EL ECUADOR

La Constitución de la República del Ecuador (2008) presenta varias leyes que obligan a los centros educativos y otras entidades a incluir a las personas con necesidades especiales en sus instalaciones con la finalidad de que se les provea una formación de calidad. Entre ellas tenemos el artículo 28, en el que se indica que las personas deben tener acceso a la educación sin discriminación alguna. Además, se hace énfasis en que las personas tienen derecho a interactuar o

comunicarse libremente entre culturas. Por otra parte, el artículo 47 establece que cualquier persona con una discapacidad deberá tener acceso a una educación que potencie sus cualidades para que se pueda integrar a la sociedad y participe en igualdad de condiciones. En este artículo también se resalta el deber de los planteles educativos de incorporar profesionales que les puedan ofrecer atención especializada, así como también se deberán fomentar la creación de programas específicos para ellos. En la Constitución, artículo 342, el fin único de la educación es desarrollar y potencializar las capacidades individuales y colectivas de la población. El sistema deberá enfocarse en el sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible, dinámica, incluyente, eficaz y eficiente.

Por otro lado, el Plan Nacional de Desarrollo 2017-2021, instrumento al cual se sujetan todas las políticas, programas y proyectos públicos, tiene como uno de sus objetivos asegurar que todos los derechos para la discapacidad se cumplan, entre ellos la educación inclusiva, el trabajo digno y la salud. Para esto se proponen ciertos cambios culturales, los cuales son fundamentales para la integración total de las personas con discapacidad en la sociedad, y llama a los educadores a impulsar el desarrollo de competencias para la resiliencia, decisión, y realización. Así mismo, la Ley Orgánica de Discapacidades, artículo 4, numeral 3, exige que haya igualdad de oportunidades para todos, y como resultado prohíbe la exclusión de estudiantes con NEE en las aulas. Esta normativa se extiende en el artículo 28, el cual indica que para lograr una educación inclusiva se deben tomar las medidas pertinentes, como modificar las planificaciones y el currículo para que se adapten al alumno. El artículo 30, por otro lado, establece que la educación debe ser integral. El estudiante debe tener acceso a aprender y formar parte de todas las clases que se impartan en la institución educativa y es una obligación del sistema educativo plantearse guías, textos, programas que apoyen la educación para las necesidades especiales.

Con referencia a la educación basada en la perspectiva de género para la igualdad de oportunidades y reivindicación de la mujer, la Constitución ecuatoriana, en el artículo 46, numeral 4, reconoce como derecho la no discriminación y la igualdad entre todos. Aparte, el artículo 11, numeral 2, indica que el Estado debe tomar las medidas necesarias para promover la igualdad de oportunidades. Por otro lado, en la Ley Orgánica Integral para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género Contra las Mujeres, se puede revisar políticas para evitar y eliminar la violencia contra la mujer en los ámbitos públicos y privados, en especial cuando se encuentran en situaciones de alta vulnerabilidad. Para el campo de la educación, el artículo 12 expone que uno de los derechos innegables de la mujer es poder formarse libre de patrones patriarcales, heteronormados, y estereotipados que transmitan inferioridad o subordinación del rol femenino. Además, en el artículo 13 se indica que para la prevención de la violencia de género es necesario crear mecanismos de sensibilización y concientización dirigida a eliminar progresivamente los patrones socio-culturales que naturalizan la discriminación a la mujer. Por último, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en los Objetivos Mundiales, el número 5 llama a la búsqueda de igualdad de género, ya que se ha mostrado que empoderar a la mujer tiene un efecto positivo en la economía y desarrollo mundial.

Así se concluye que, basándose en las diferentes leyes y normativas del Ecuador, la creación de una propuesta pedagógica para la enseñanza del idioma inglés para personas sordas transversalizando la perspectiva de género es pertinente y es de suma importancia para cumplir con lo establecido en la Constitución, el PND, la LOD y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Esta propuesta presentada busca fomentar la creación de más programas que permitan impulsar la educación sorda en varias áreas del campo educativo. Se cree que el trabajar en el aprendizaje de un idioma extranjero como el inglés, les abrirá las puertas al mundo económico, intelectual y de

cultura a las personas sordas. El contacto con el mundo globalizado, la lectura y el conocer y entender el pensamiento de muchas figuras sordas sobresalientes en Estados Unidos, Canadá, Europa, les ayudará a desarrollar sus capacidades de lucha y podrán proyectarse de una manera diferente en el contexto ecuatoriano alentando el respeto a sus derechos, su lengua materna, a las mujeres, y la exigencia de una educación de calidad para toda la comunidad.

3.MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Según Hurtado (2010), los criterios metodológicos son una parte esencial de la investigación, ya que permiten establecer cómo se van a recoger los datos para responder a las interrogantes planteadas en el proyecto. Añade además que toda investigación nace de un diagnóstico preliminar que permite identificar el problema, y que al momento de plantearse los objetivos se elegirá el holotipo de investigación. Es así como luego de haberse analizado el alcance de este trabajo, se fundamenta que este estudio por su naturaleza es de tipo proyectivo, y su única finalidad es la de explorar, describir, y explicar una problemática con la intención de proponer una posible respuesta sin tener que necesariamente ejecutar lo planteado. Para Hurtado (2012), de la investigación proyectiva nacen invenciones, diseños, y programas que buscan encontrar nuevas formas e instrumentos de actuación para aplicarlos en la realidad y hallar soluciones a problemas de diferente índole. Así se define que este estudio va dirigido a resolver un problema de tipo

educativo que se pretende ejecutar a futuro como proyecto de acción social para la comunidad de sordos de Quito.

3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

A diferencia del tipo de investigación, según Hurtado (2010), el diseño se define de acuerdo al procedimiento, o, en otras palabras, en base a cómo el autor va a realizar la recolección de datos para dar respuesta a las preguntas planteadas en el estudio. Dependiendo del tipo de análisis a realizar, todo diseño indica qué observaciones o preguntas hacer, dónde, cuándo, cómo registrarlas y qué conclusiones se obtienen. Por ello, para tener rigidez y claridad en el proceso operativo del trabajo se eligió un diseño de investigación de fuente mixta. La información se la obtuvo tanto de documentos como de los participantes o implicados en el proceso de indagación. Sin embargo, los datos recogidos también tenían el propósito de ser actuales, entonces en cuanto a la perspectiva temporal el diseño establecido fue contemporáneo y transeccional por estudiarse un problema en un momento único del tiempo. Aparte, el estudio se centró en varios eventos como el acceso y la utilidad del idioma inglés para los sordos, las inteligencias múltiples, la perspectiva de género, por esto en lo que respecta a la amplitud y organización de datos la investigación fue de diseño multivariable.

3.3 UNIDAD DE ESTUDIO

La Institución para la cual se realizó la propuesta educativa fue la Federación Ecuatoriana de Deporte para Personas Sordas (FEDEPDAL), cuyo personal se encarga de reclutar atletas sordos y conseguir convenios para que puedan entrenar y prepararse en diferentes deportes como atletismo, fútbol, natación, ajedrez y tenis de mesa. Los participantes de este estudio fueron en total 12 personas sordas adultas de mínimo 20 años en adelante, y fueron convocadas abierta y voluntariamente a llenar las encuestas. Este grupo de personas son nativos de la lengua de señas y usan el español escrito como segunda lengua para comunicarse con las personas oyentes.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Para recoger los datos necesarios se utilizaron las técnicas de la entrevista, la encuesta y el grupo focal. En este trabajo fue importante la interacción directa entre el investigador y los participantes para conocer la experiencia educativa en lenguas y además la presencia de intérpretes quienes tradujeron las preguntas a las personas sordas para evitar confusiones. La primera técnica aplicada fue la encuesta, ya que según Hurtado (2010), esta herramienta es la más conveniente de usar si el objeto de estudio no es percibido directamente por el investigador. Esto se da cuando el ámbito de experiencia vivida pertenece exclusivamente a otra persona. Esta técnica se aplicó a ambos sexos y se utilizó como instrumento un cuestionario el cual agrupó las preguntas pertinentes al tema las cuales eran la accesibilidad a la educación en lenguas extranjeras, en este caso el inglés,

la necesidad que sienten las personas sordas de aprenderlo, las inteligencias múltiples y las formas particulares que tienen ellos de aprender.

Luego de que llenaran la encuesta, se aplicó la técnica del grupo focal con la intención de expandir las respuestas que habían dado los participantes referentes a la forma en la que ellos creen que aprenden y la accesibilidad a cursos de idiomas. Según Hamui y Varela (2013), este tipo de técnicas se usan para captar el pensar, sentir y vivir de los participantes y registrar datos cualitativos. Además, facilita la discusión y permite a las personas expresar sus comentarios y opiniones sobre la temática. Para esto, el investigador o moderador, como recomendación general, uno, debe tener listas las preguntas; dos, debe conocer bien la muestra a nivel socio económico, género, edad, etnia, etc.; tres, debe aludir temas de importancia para el participante; cuatro, debe saber estimular las respuestas; cinco, debe focalizar la conversación; seis, debe saber detectar la ambigüedad; siete, debe ser sensible cuidar la relación interpersonal y, por último, debe hacer que la experiencia sea positiva para las personas en el grupo.

La segunda herramienta, la entrevista, fue diseñada exclusivamente para la muestra femenina, a quienes se les realizó preguntas dirigidas a entender la situación de la mujer sorda frente al hombre en la sociedad o en su comunidad. La entrevista fue estructurada, ya que según Hurtado (2010) el instrumento siempre debe contener preguntas formales que mantengan un orden específico del tema. Cabe recalcar que el cuestionario tomó como referencia las preguntas realizadas en una investigación del Centro de Estudios sobre la Mujer en España, las cuales sirvieron de guía para saber cómo abordar el tema. Para tener un respaldo de la investigación, gran parte del proceso fue filmado, en particular la intervención de algunos participantes, así como se grabó la voz de los intérpretes para el análisis de datos. Antes de aplicar los instrumentos se solicitó autorización al presidente de la institución. Además, se hizo firmar un registro a todos los

participantes y un consentimiento informado del procedimiento que se iba a realizar. Además, cabe mencionar que las herramientas creadas en este trabajo fueron revisadas por expertos en el área tales como psicólogos, sociólogos y docentes de educación inclusiva, quienes también firmaron cartas avalando los instrumentos.

TABLA 2. MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DEFINICIÓN NOMINAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Diagnosticar la situación actual referida a la necesidad de aprendizaje lecto-escritor del idioma inglés por parte de la comunidad sorda que integra la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2019-2020	La necesidad de aprendizaje lecto-escritor del idioma inglés por parte de la comunidad sorda	Prácticamente puede afirmarse que el inglés se trata de la lengua del mundo actual. Es, en esta era, la gran lengua internacional, una lengua franca que ha repercutido en todos los países no-anglosajones, y que afecta directamente a los diversos campos y profesiones dependen de ello para obtener un empleo o prosperar en él. Los principales convenios y eventos internacionales, importantes medios de comunicación, la bibliografía de alto nivel cognoscitivo, etc.; todos estos ejemplos emplean y se desarrollan en inglés como primer idioma.	Utilidad	Comunicación para el trabajo Lectura y aprendizaje Noticias Amistades y contactos Comunicación global Becas de estudio Movilidad
			Acceso	Educación escolar en el idioma inglés Educación en cursos privados Adaptación curricular
Examinar la situación actual referida a los problemas de género en la comunidad sorda que integra la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2019-2020.	Problemas de desigualdad de género en la comunidad sorda	El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen	Ámbito privado	Individualidad de la mujer sorda – proyecto de vida Cualidad de cuidarse por sí sola Posibilidad de expresar sus ideas en la familia Estímulo por parte de la familia en el ámbito educativo Empleo y apoyo por parte de la familia

		sistemáticamente a uno de los dos grupos.		Rol de madrepos (matrimonio e hijos)
			Ámbito público	Situación laboral Grado académico y posibilidades para integrarse a la educación formal Participación dentro de la comunidad sorda Actitudes sociales ante la mujer sorda Estereotipos Marginación Prejuicios
Identificar las inteligencias múltiples que han desarrollado las personas sordas que integran FEDEPDAL año 2019-2020 en sus procesos de aprendizaje.	Proceso de aprendizaje según las inteligencias múltiples	Gardner (1993) define a las inteligencias múltiples como: "...las habilidades para resolver problemas o crear productos que se valoricen en uno o más contextos culturales." Es decir, es una capacidad para resolver problemas y adaptarse al medio ambiente y no algo innato e inamovible, con lo cual se nace o no.	Inteligencias múltiples	Inteligencia cinestésicocorporal Inteligencia espacial Inteligencia lingüística Inteligencia lógico matemático Inteligencia interpersonal Inteligencia Intrapersonal

Definir una propuesta pedagógica que sirva para la adquisición de las competencias lecto-escritoras de inglés básico dirigida a las personas sordas integran la Federación Ecuatoriana de Deportes para Personas Sordas FEDEPDAL año 2019-2020 usando el enfoque de la perspectiva de género y las inteligencias múltiples.	Propuesta pedagógica para la adquisición de las competencias lecto-escritoras del nivel A1 de inglés usando el enfoque de la perspectiva de género y las inteligencias múltiples	La perspectiva de género es una categoría de análisis social para el estudio de las construcciones sociales que definen el ser y el deber ser de hombres y mujeres en un espacio y tiempo determinado. La incorporación de la perspectiva de género como competencia transversal en la docencia proporciona una orientación ética en las futuras actividades profesionales del alumnado graduado; una mayor sensibilidad en sus relaciones de género y ante las estructuras discriminatorias presentes en la sociedad.	Planificación	Justificación, contenidos y objetivos
			Ejecución	Estrategias didácticas, actividades de aprendizaje, recursos didácticos
			Evaluación	Técnicas e instrumentos de evaluación

Tabla 2 Matriz De Operacionalización de Variables. Elaborada por N. Velásquez, 2020

4. PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos recabados luego de haber aplicado las herramientas de la investigación (ver anexo 1 y 2). La información permitirá tener un registro estadístico sobre:

1. La necesidad de aprender inglés por parte de los miembros de la FEDEPDAL.
2. La situación sobre los problemas de género para las mujeres asociadas a FEDEPDAL.
3. Las inteligencias múltiples que han desarrollado los sordos adultos de la FEDEPDAL.
4. Las técnicas que se pueden desarrollar como parte de la propuesta educativa de inglés para sordos en FEDEPDAL.

Para iniciar este proceso se utilizó de apoyo un registro de datos de los participantes el cual sirvió para identificar el tipo de persona sorda, el momento de adquisición de la sordera y el grado de pérdida auditiva. Este tipo de documento, para cualquier planificación, permite predecir el nivel de contacto y la dificultad de la persona sorda con la lengua oral. Además, cabe recalcar, que para este trabajo se adaptaron las herramientas 1 y 2 a un español básico para facilitar la lectura de persona sorda. La primera herramienta aplicada fue la de “inteligencias múltiples” con un total de 5 participantes, 2 mujeres y 3 hombres, que asistieron por convocatoria general de la FEDEPDAL con el fin de planificar el programa de inglés año 2020. Para esta primera parte, los 5 miembros de la institución trabajaron con 6 intérpretes del Instituto Cre-Ser quienes los ayudaron a entender mejor las preguntas. Cuando finalizaron la encuesta, se inició el trabajo de grupo focal, siendo la autora la moderadora más un intérprete que hizo de traductor. Para este proceso se repitieron varias preguntas del cuestionario ya respondido con la finalidad de obtener más comentarios al respecto del aprendizaje de lenguas.

La segunda fase del trabajo, es decir la aplicación de la herramienta 2 de la “perspectiva de género”, se realizó con un grupo de mujeres convocadas por FEDEPDAL en el Consejo Provincial de Pichincha. Así mismo el grupo de intérpretes estuvo presente para ayudar a traducir las preguntas o solventar dudas. Para este grupo se admitieron edades diversas con el objetivo de obtener opiniones distintas y conocer más sobre la situación de la mujer sorda y cómo ellas mismas perciben los problemas de género. El objetivo de haber realizado el trabajo de esta manera fue el de conseguir que la transversalización de género abarque más problemáticas de la vida de la mujer en los diferentes ciclos de vida. En el procedimiento, las mujeres sordas resolvieron su encuesta solas con los intérpretes y se grabó ciertas opiniones extra que algunas mujeres quisieron aportar.

Para realizar el análisis de datos cualitativos se siguieron los pasos recomendados por Hurtado (2010). Primero se procedió a revisar y organizar la información, después se la categorizó por tipos, se eligieron códigos, se la tabuló, se la procesó y finalmente se la graficó e interpretó. Esto se realizó con el objetivo de reducir la complejidad de los mensajes expresados por los participantes de la investigación. En cambio, para el análisis de la información cuantitativa, se realizó un conteo de las respuestas y luego se anotó los resultados en tablas para obtener el porcentaje mediante el uso de reglas de tres y se graficaron los resultados.

A continuación, el análisis de los datos obtenidos:

Pregunta: ¿Perdió la audición en la niñez o nació sordo?

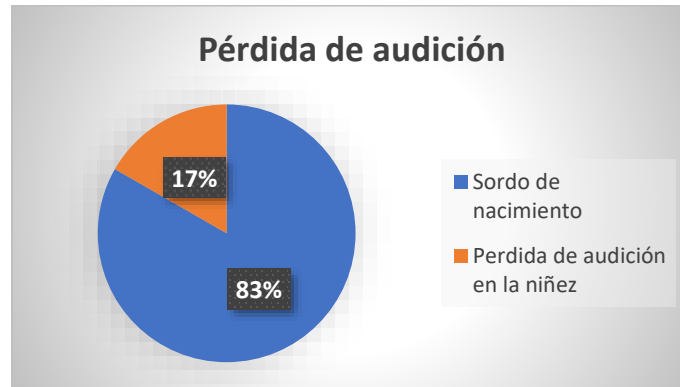


Ilustración 2 Pérdida de la Audición. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De allí, según la información de sus respectivos carnés del CONADIS, se puede dividir a los participantes en 3 bloques según la pérdida auditiva:

Para el primer bloque, su porcentaje de discapacidad oscila entre el 57% hasta el 60%. El segundo bloque va desde 61% hasta el 70%, y, por último, están los participantes quienes están en la escala del 71% hasta el 80%.

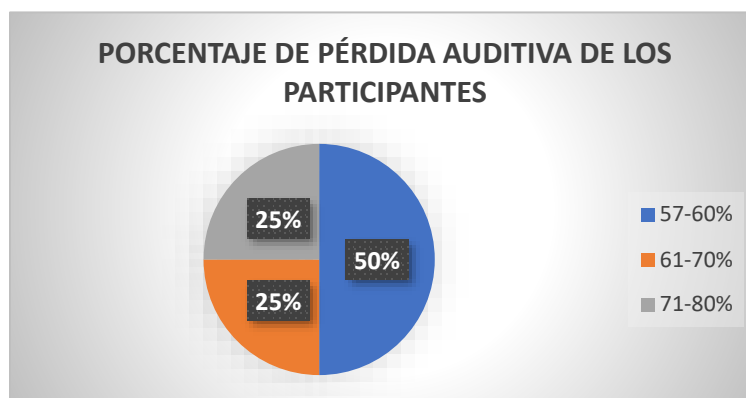


Ilustración 3 Porcentaje de Pérdida Auditiva de los Participantes. Elaborada por N. Velásquez, 2020

Como se estableció previamente, los participantes de ambas encuestas tenían diferentes edades, entonces para que la presentación de información sea más clara, se va a presentar una tabla con el número de participantes y su edad por instrumento.

ANÁLISIS DE DATOS DE LA HERRAMIENTA NÚMERO 1

La encuesta número 1 fue llenada por un total de 5 participantes y tenía como objetivo saber si las personas sordas adultas estaban interesadas en aprender inglés y cuáles eran sus inteligencias múltiples. Los rangos de edades de los participantes se dividen en 3, quienes tenían de 30 a 35 años, los que estaban en el rango de 40 a 45, y los de más de 50.

A continuación, se puede revisar los porcentajes por rango de edad según la pregunta número 1 de la encuesta:

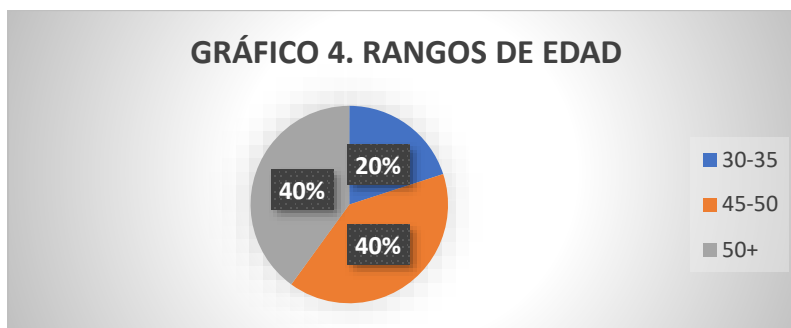


Ilustración 4 Porcentajes de los rangos de edad. Elaborada por N. Velásquez, 2020

La pregunta número 2, referente al nivel de formación pudo recabar la siguiente información:

Pregunta 2: Elija su nivel de estudios			
a. Básica	b. Bachillerato	c. Superior	e. Postgrado
2	2	1	0

Tabla 3 Pregunta 2: Elija su nivel de estudios. Elaborada por N. Velásquez, 2020

Esto quiere decir que solo el 40% de los participantes llegó a educación básica, el 40% termino el bachillerato, y solo el 20% tuvo acceso a educación de tercer nivel. Esto se puede deber a que la accesibilidad a la escuela o universidad no era tan fácil para la persona sorda hace 30 años atrás. Tal como lo menciona Molina (2015), las personas con discapacidades no se pudieron integrar al sistema educativo estandarizado hasta el año 2010, pese a las constantes marchas y protestas de activistas que empezaron desde los años 70.

Ahora, de la pregunta número 3, del total de participantes, 3 dijeron no, y dos dijeron que sí.

Pregunta 3: ¿Ha estudiado inglés previamente?



Ilustración 5 ¿Ha estudiado previamente inglés? Elaborada por N. Velásquez, 2020

De las 2 personas que sí estudiaron inglés, una dijo que había estudiado en *la Concordia (Santo Domingo, Ecuador)*, y la otra que *por su cuenta en libros*.

En la pregunta número 4, las 2 personas que respondieron sí a la pregunta 3 indicaron que sus niveles de lengua son básicos e intermedio respectivamente. Esta respuesta fue dada basados en la

percepción de ellos mismos. Sin embargo, para resultados más realistas habría que tomarse un examen de ubicación de lengua.

Pregunta 4: Si usted sí estudió inglés, por favor elija el nivel de lengua al que llegó, sino vaya directamente a la otra pregunta		
a. Básico	b. Intermedio	c. Avanzado
1	1	0

Tabla 4 Pregunta 4: Si usted sí estudió inglés, por favor elija el nivel de lengua al que llegó, sino vaya directamente a la otra pregunta. Elaborada por N. Velásquez, 2020

Para la pregunta número 5, referente a si conocen o no institutos que enseñen inglés a sordos, solo 2 de los participantes dijeron que sí.

Pregunta 5: ¿Conoce usted institutos, centros o escuelas donde se impartan clases de inglés para sordos?	
SÍ	NO
2	3

Tabla 5 Pregunta 5: ¿Conoce usted institutos, centros o escuelas donde se impartan clases de inglés para sordos? Elaborada por N. Velásquez, 2020

Uno manifestó que el **SECAP** daba clases de inglés para sordos y otra que, en la **ASOP**, Asociación de Sordos de Pichincha. Tal como establece Kontra (2017), este es un reflejo de los esfuerzos que realizan las instituciones trabajando con la comunidad sorda para integrarlos a la educación en diferentes áreas.

De la pregunta número 6, referente a si ha querido estudiar inglés 3 participantes dijeron 5, y otros 2.

Pregunta 6: ¿Ha querido o le ha interesado a usted estudiar inglés alguna vez?

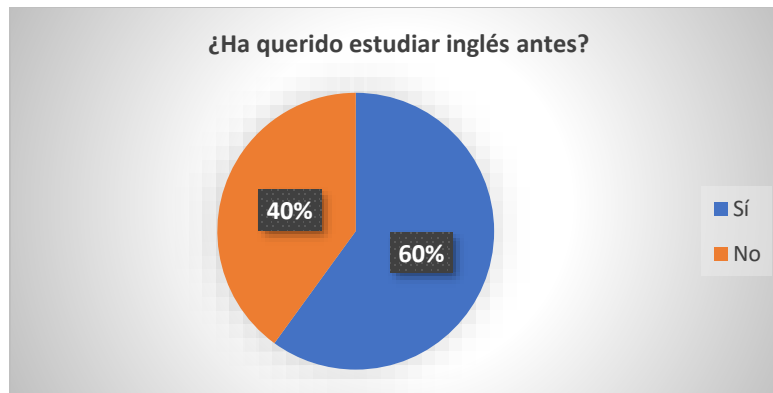


Ilustración 6 Pregunta 6: ¿Ha querido estudiar inglés antes? Elaborada por N. Velásquez, 2020

Sin embargo, los participantes que respondieron “no” alegan que no lo habían pensado antes por no haber habido una propuesta o una oportunidad de estudio. Tal como estableció Molina (2016) esto puede deberse a las escasas oportunidades educativas que han tenido las personas sordas a través de la historia. Sin embargo, Kontra (2017) también indica que otros factores que hacen que una persona sorda decida no inscribirse a un curso de idiomas son primero, que no hay profesores de inglés que sean proficientes en la lengua de señas, segundo, los libros no están diseñados para el aprendizaje de la persona sorda y, por último, los costos para lograr la adaptación deseada se salen del presupuesto del estudiante.

De la pregunta 6, referente a por qué piensa que el inglés es importante, 4 personas eligieron por trabajo, 4 por estudios, 1 por becas, 2 por progreso personal, 3 por lectura y placer, 4 por viajes, 3 dijeron para tener amigos, y por último 4 para poder comunicarse con personas de otros países.

Pregunta 6 parte 2: Si su respuesta fue sí, indique a continuación los motivos por los cuales usted piensa que el inglés le sería útil. Seleccione las opciones que crea que aplican para usted. Pueden ser más de una:

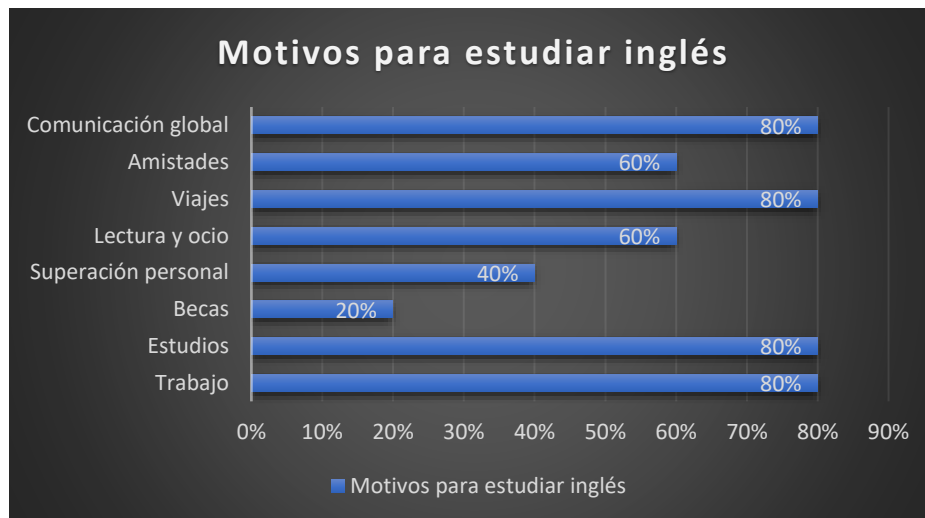


Ilustración 7 Motivos para estudiar inglés. Elaborada por N. Velásquez, 2020

Entre otras respuestas extra que dieron, están el deporte, el fútbol, y para estar atento a la página del ICSD. Se puede concluir que todos los participantes de este estudio consideran que aprender inglés es beneficioso para viajar, estudiar, trabajar, pero más que nada para la comunicación global. Esta opinión es de suma importancia, ya que podría significar el reconocimiento del inglés como lengua franca por parte de la comunidad sorda.

Para empezar la sección II, referente a las preguntas específicas de las inteligencias múltiples, la número 7, sobre si quiere que el profesor enseñe en lengua de señas, todos los 5 participantes dijeron que sí.

Pregunta 7: ¿Si tuviera que recibir un curso de inglés quisiera que el profesor use la lengua de señas durante sus explicaciones?	
SÍ	NO
5	0

Tabla 6 Pregunta 7: ¿Si tuviera que recibir un curso de inglés quisiera que el profesor use la lengua de señas durante sus explicaciones? Elaborada por N. Velásquez, 2020

Entre las razones se tienen las siguientes respuestas, las cuales serán redactadas a español correcto cuidando el sentido original de la respuesta:

- “Porque es importante para desarrollar la segunda lengua y para repasar”
- “Porque motiva a las personas sordas”
- “Porque así te haces bilingüe más fácil. Inglés básico con señas y escrito.”

Para Kontra y Csizer (2013) el uso de lengua de señas en el aula es una obligación del profesor y una exigencia justa por parte de los alumnos sordos; este es el único puente al entendimiento de las lenguas orales que, por obvias razones, son abstractas y no tienen sentido sin que se use la visualidad para entender las conceptualizaciones.

Referente a la pregunta 2 sobre la opinión personal de cómo es más fácil aprender según las inteligencias múltiples se obtuvo la siguiente información

No.	PARÁMETROS DE I.M. A NIVEL ESPACIAL	SÍ	NO
1	Me gusta que me muestren imágenes claras y con significado entendible	5	0
2	Me gusta practicar la lengua en sopa de letras, ordenar palabras, crucigramas, etc.	5	0
3	Me gusta relacionar las palabras con dibujos o arte	4	1
4	Me gusta leer, pero me gusta que el material tenga muchas ilustraciones	5	0
5	Me gusta que me digan paso a paso cómo llevar la tarea a cabo, es decir, que me den instrucciones claras	4	1

Tabla 7 IM a nivel espacial. Elaborada por N. Velásquez, 2020

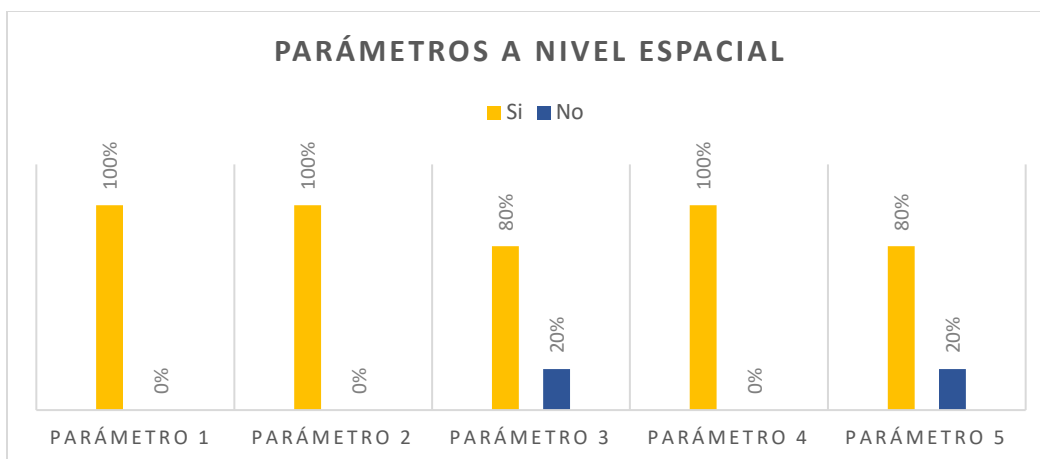


Ilustración 8 Porcentajes de IM a nivel espacial. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De la información presentada en esta sección, se puede resumir que un promedio del 92% de participantes en este estudio tiene un amplio desarrollo de la inteligencia espacial, y prefieren aprender realizando actividades que incluyan muchas imágenes, ilustraciones, arte y relacionando palabras.

No.	PARÁMETROS DE I.M. A NIVEL LINGÜÍSTICO	SÍ	NO
1	Tengo buena memoria. Puedo recordar palabras escritas siempre y cuando estén relacionadas con la lengua de señas	5	0
2	Me gusta el uso del humor en clases	4	1
3	Me gusta que el profesor cuente pequeñas historias, pero explicada entre la lengua escrita y la lengua de señas.	4	1
4	Necesito imaginar las palabras en lengua de señas antes de escribirlas	5	0
5	Me gusta ver videos de personas sordas y que tengan subtítulos para aprender la otra lengua.	4	1
6	Siento que cuando explico conceptos a alguien puedo aprender más	4	1

Tabla 8 IM a nivel lingüístico. Elaborada por N. Velásquez, 2020

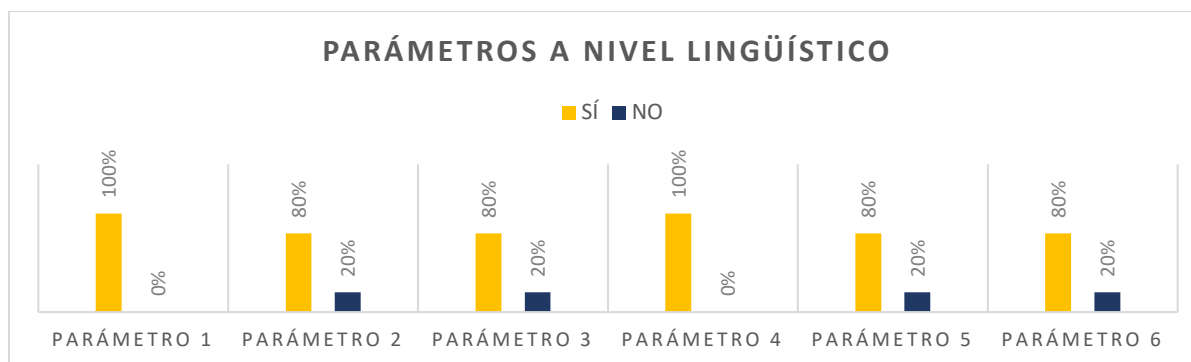


Ilustración 9 Porcentajes de IM a nivel lingüístico. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De la información recopilada, se puede resumir que un promedio del 87% de participantes ha desarrollado en alto nivel la inteligencia lingüística, sin embargo, es necesario que en las actividades se haga uso de la lengua de señas para poder activarla, ya que sus fortalezas se apoyan en el uso de la L1. Entonces, para poder llegar al significado, las actividades realizadas deberán mezclar imágenes con las palabras y señas o mímicas.

No.	PARÁMETROS DE I.M. A NIVEL CORPORAL	SÍ	NO
1	Me gusta aprender con actividades que impliquen mucho movimiento	4	1
2	Me gustan las actividades que implican manualidades	4	1
3	Siempre necesito tareas que me ayuden a practicar el contenido	5	0
4	Me gusta poder utilizar mi lenguaje corporal para relacionar el lenguaje escrito	5	0
5	Me gusta aprender usando actividades físicas en clase	4	1

Tabla 9 Parámetros de IM a nivel corporal. Elaborada por N. Velásquez, 2020

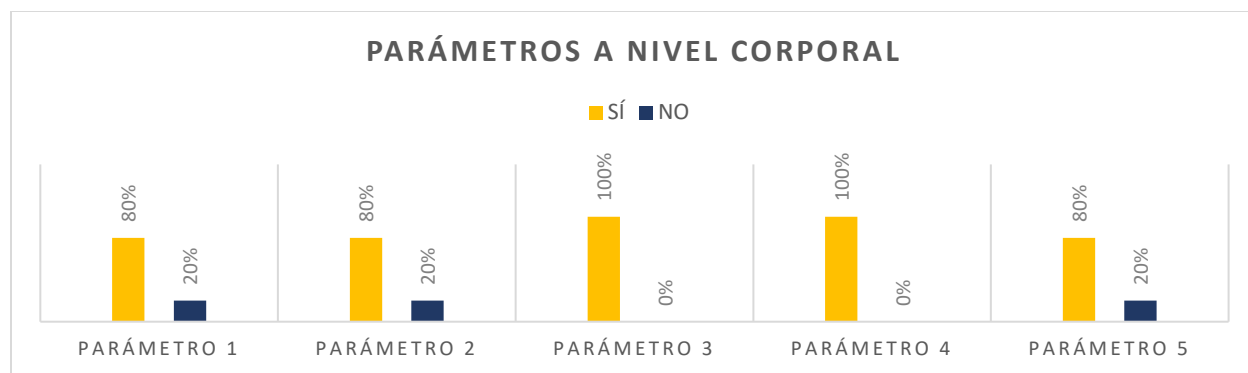


Ilustración 10 Porcentajes de IM a nivel corporal. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De la información recopilada a nivel corporal, se puede resumir que un promedio del 88% de participantes ha desarrollado un alto nivel la inteligencia cinético-corporal. Entonces, algunas de las actividades realizadas pueden enfocarse en hacer manualidades, o usar el cuerpo.

No.	PARÁMETROS DE I.M. A NIVEL A NIVEL LÓGICO	SÍ	NO
1	Me gusta que el profesor en clases presente las estructuras de la lengua y la gramática	3	2
2	Me gusta conocer los conceptos y las razones de las estructuras de lengua.	4	1
3	Yo disfruto del proceso de entender las cosas paso a paso.	5	0
4	Me gusta buscar los patrones de regularidad y las secuencias lógicas de lo que estoy aprendiendo.	5	0
5	Siempre me fijo como otros escriben en otras lenguas, y sigo esos patrones cuando yo escribo.	4	1
6	Me gusta explorar las relaciones gramaticales solo según lo que veo o he leído. Después, hago oraciones y busco que me corrijan para entender mejor y autocorregirme también.	4	1

Tabla 10 Parámetros de IM a nivel lógico. Elaborada por N. Velásquez, 2020

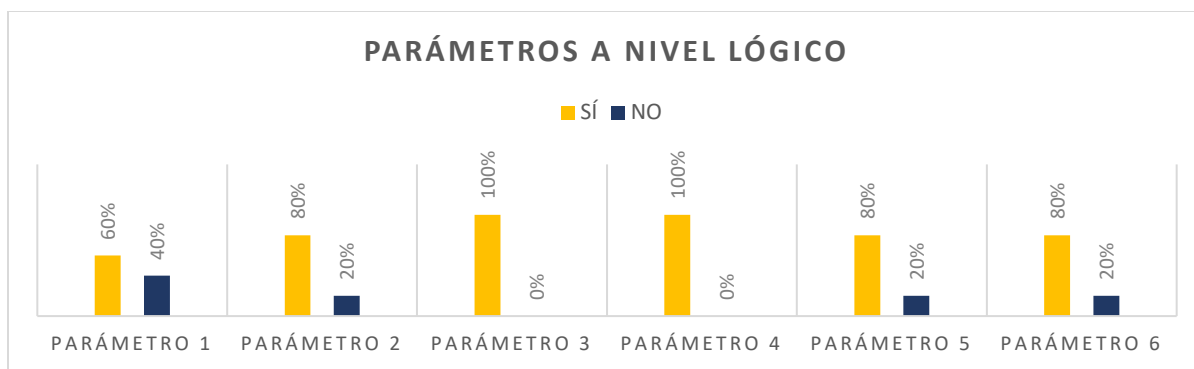


Ilustración 11 Porcentajes de IM a nivel lógico. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De la información recopilada a nivel lógico, se puede resumir que un promedio del 83% de participantes ha desarrollado un alto nivel la inteligencia lógico-matemática. Entonces, parte de las actividades a desarrollar deben mostrar los patrones lógicos de la gramática del inglés, secuencias y los conceptos.

No.	PARÁMETROS DE I.M. A NIVEL INTERPERSONAL	SÍ	NO
1	En clases aprendo mejor si siento que el ambiente con mis compañeros es agradable y tenemos buenas relaciones	5	0
2	Me siento muy cómodo y alegre cuando tomo un curso de clase llena. No me gusta aprender solo, ni por mi cuenta.	4	1
3	Me gusta que se realicen actividades grupales en las que pueda aprender y cooperar en el aprendizaje de otros	4	1
4	Me gusta realizar actividades en las que pueda comunicar y poner en práctica lo que he aprendido con mis compañeros y el profesor	4	1
5	Cuando no entiendo algo prefiero que el profesor o un compañero me lo explique directamente antes que buscarlo o resolverlo yo solo. Así aprendo mejor.	3	2

Tabla 11 Parámetros de IM a nivel interpersonal. Elaborada por N. Velásquez, 2020

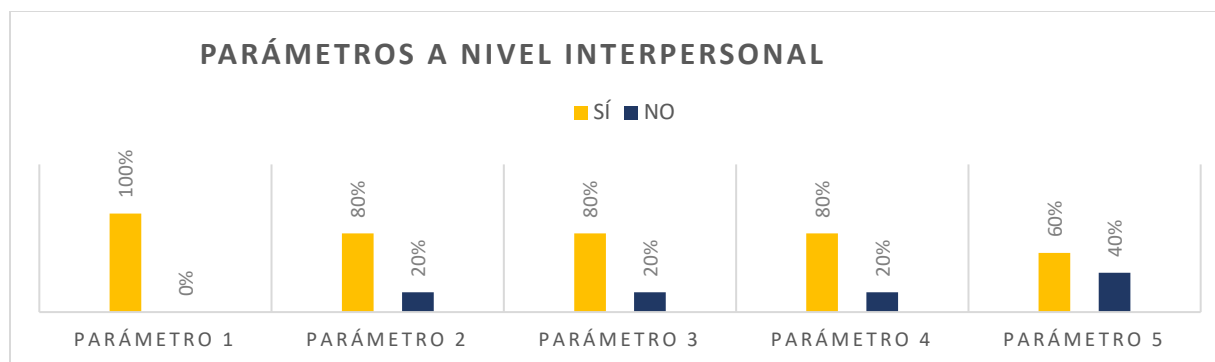


Ilustración 12 Porcentajes de IM a nivel interpersonal. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De la información recopilada, se puede resumir que un promedio del 80% de participantes ha desarrollado un alto nivel la inteligencia interpersonal. Entonces, para desarrollar esta inteligencia se podrán hacer trabajos en grupos, o parejas, o cualquier tipo de actividades que active las habilidades sociales.

No.	PARÁMETROS A NIVEL INTRAPERSONAL	SÍ	NO
1	Me gusta hacer ejercicios de manera independiente durante la clase, más que realizar trabajos grupales o en parejas.	3	2
2	Me gusta que me envíen tarea para yo mismo resolverla en casa. Me gusta el trabajo autónomo.	5	0
3	Me gusta realizar actividades en las que pueda reflexionar y pensar mucho, como analizar o responder a preguntas de lecturas, fabulas, etc.	5	0
4	Me gustan las actividades de escritura como pequeñas historias, cuentos, correos electrónicos, cartas, biografías, etc.	5	0
5	Me gusta que durante la clase haya pausas, y se me permita tomarme mis minutos para mi persona. Esto evita que me estrese y pueda continuar conectado al aprendizaje.	4	1
6	Me gusta que el profesor reconozca mi trabajo y me elogie. Esto me motiva a seguir estudiando y aprendiendo más.	5	0

Tabla 12 Parámetros de IM a nivel intrapersonal. Elaborada por N. Velásquez, 2020

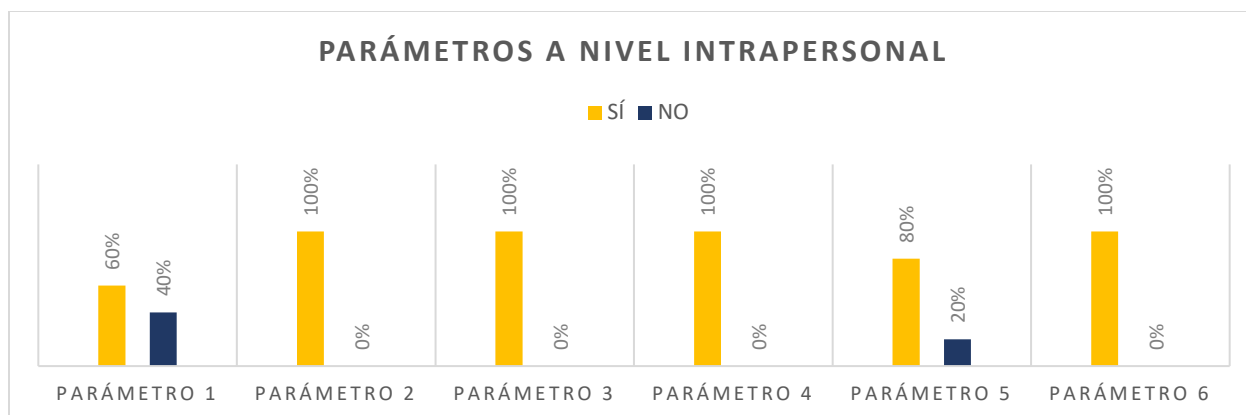


Ilustración 13 Porcentajes de IM a nivel intrapersonal. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De la información recogida, se puede resumir que un promedio del 90% de participantes ha desarrollado un alto nivel la inteligencia intrapersonal. Entonces, para desarrollar esta inteligencia se podrán hacer trabajos individuales donde se llame a la reflexión y a la creatividad.

Ahora para tener un rango de las inteligencias desarrolladas se presentará un gráfico general:

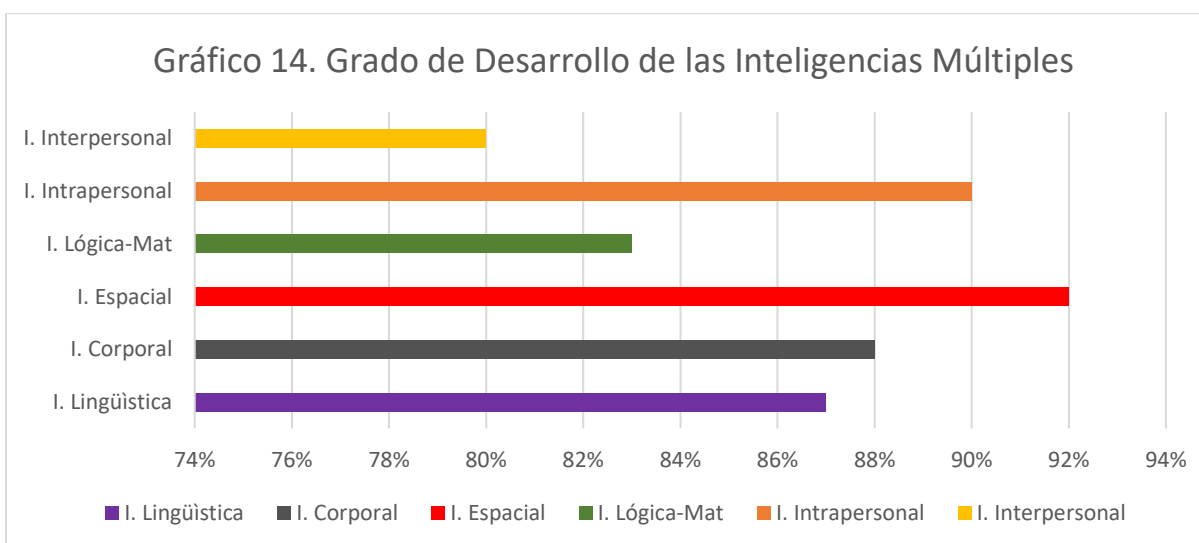


Ilustración 14 Grado de Desarrollo de las Inteligencias Múltiples. Elaborada por N. Velásquez, 2020

En este cuadro se resume que los participantes de la FEDEPDAL han desarrollado en grado alto de la inteligencia espacial, intrapersonal y corporal. Así, se concluye que las actividades diseñadas en la propuesta deben hacer énfasis en la aplicación de estas 3 inteligencias. Estos resultados concuerdan con la propuesta de Agurto (2007) la cual establecía que, en caso de proponerse un programa de enseñanza de un idioma a una persona sorda, este debería obligatoriamente enfatizar las IM cinestésico corporal y espacial. Ella menciona además la inteligencia lingüística y determina que estas 3 inteligencias están altamente desarrolladas en la comunidad sorda. En este estudio los resultados de la inteligencia lingüística y corporal son muy cercanos en porcentaje de desarrollo y pues, es imposible negar que por la naturaleza comunicativa de la lengua de señas ambas están fuertemente ligadas; esto se debe a que cada seña expresada tiene un significado lingüístico que se conforma solo mediante el uso del cuerpo. El desarrollo de la inteligencia intrapersonal puede deberse a múltiples factores, sin embargo, se cree que podría estar relacionado a la poca accesibilidad comunicativa que tuvieron con sus pares oyentes en la escuela desde la niñez. Tal vez este sea un motivo de preferencia o costumbre de trabajo individual.

De la pregunta número 3, referente a si ha estudiado otra lengua, 3 personas respondieron sí, y 2 no.

Pregunta 8: ¿Ha tomado clases de otra lengua?	
SÍ	NO
3	2

Tabla 13 Pregunta 8: ¿Ha tomado clases de otra lengua? Elaborada por N. Velásquez, 2020

Una persona respondió lengua de señas de Egipto, y dos participantes eligieron español. Aunque en sí, las respuestas obtenidas en esta pregunta hacen considerar que las personas sordas no tienen conciencia de que el español es su L2. Tal vez esto se debe a que al ser una lengua del medio no la consideran desconocida y puede que represente parte de sus vidas.

Para la pregunta número 9, referente a las actividades que realizaba en clases:

Pregunta 9: A continuación, escriba por favor cómo le enseñaban la lengua que aprendió o está aprendiendo. Describa actividades, juegos, instrucciones, etc. del proceso general de la clase:

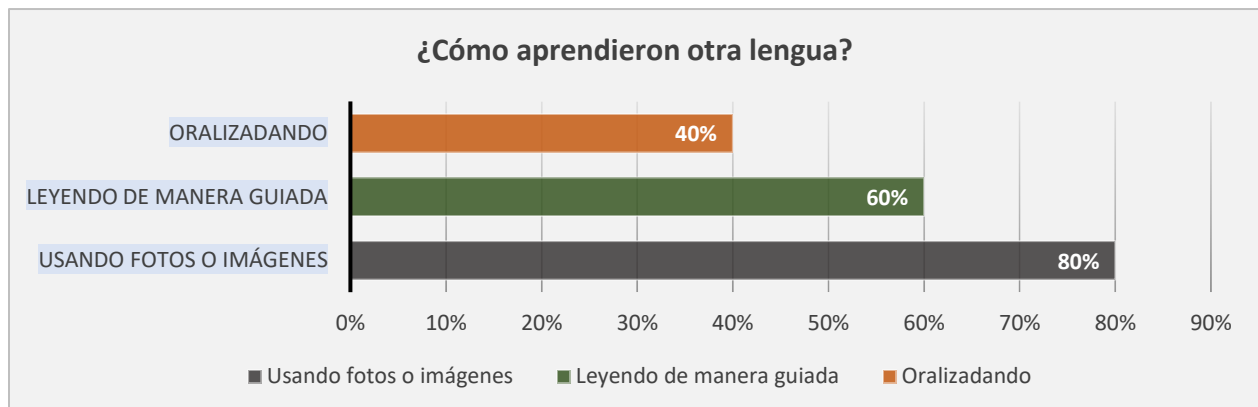


Ilustración 15 ¿Cómo aprendió otra lengua? Elaborada por N. Velásquez, 2020

A pesar de no haber información exacta de todas las actividades, se puede notar el patrón de oralización que es un rasgo de la educación a la que se les obligaba a pasar a las personas sordas según lo establecido por Lissi, Svartholm, y González (2012). Esta táctica es muy absurda para la educación en lenguas de los sordos; es una habilidad arbitraria y también difícil de adquirir, especialmente cuando el ver palabras escritas en un papel no evocan significado y los sonidos no se escuchan.

Para la pregunta número 5, las personas sordas indican que:

¿Hay otras formas en las que usted cree que aprende mejor? Por favor menciónelas a continuación.

1. Usando videos
2. Teatro
3. Oralización y lectura de labios
4. Jugando
5. Solo con lengua de señas

Para el trabajo de grupo focal, se retomaron las preguntas 8 y 9 de la encuesta para obtener más información. Las respuestas van a ser transcritas en español correcto, dando el mayor sentido y añadiendo conectores para poder entender mejor:

Moderador: ¿Cómo aprendieron español?

Participante 1:

“Yo aprendí español de niño en la escuela. Oralizaba. Luego, aprendí lengua de señas en la ASOP. Yo aprendí español exclusivamente oralizado. Después, conocí a un sordo oralizado, y él me enseñó señas y español. Yo preguntaba que significaban las señas, y él decía fútbol, por ejemplo. Aprendí muy rápido. Y pues, yo también en USA aprendí poquito de lengua de señas americana. También conozco un poco de inglés oral.”

Moderador: ¿Y no había otro método de enseñanza, o hacías algo más para aprender español?

“Pues, por ejemplo, el profesor me oraliza. Me hacen mirar seña y luego oralizo, oralizo, oralizo. Había que oralizar la oración y luego escribir. Luego, para practicar, yo le pedía ayuda a mi

mamá. Oralizabamos juntos. La lengua de señas no la usábamos. Yo la lengua de señas la aprendí con amigos para conversar.”

Participante 2:

“En la escuela yo estudié español. Pero no entendía la lengua y me cambiaron a una escuela en la que me enseñaban lengua de señas muy poco y me oralizaban más. Era una escuela de oyentes. Yo escribía poco español. Luego, me gradué y me fui de la escuela. Después, me metí a la ASOP y vi la lengua de señas y dije, ¡Vaya, la comunicación es rápida con las señas! Luego, yo fui a USA y traté de aprender inglés. ¡De verdad, es muy interesante pero muy difícil! Yo empecé a oralizar a los 9 años. Mi familia me decía que oralice. Es la costumbre de hablar. Yo aprendí señas a los 20 años. Antes de los 20 yo usaba español, pero la comunicación era muy lenta.”

Participante 3:

“Yo de joven empecé a aprender español. Es muy interesante. Después terminé el colegio, y seguí tratando de aprender español. Siempre oralizando claro. Ahora yo ya no oralizo solo uso lengua de señas”

Moderador: “Bueno, pero en la actualidad, ¿cómo se enseña el español en la escuela?

Participante 2:

“Yo soy profesor, y hoy para aprender español se usa señas. Solo señas. La seña y la palabra de español. Un poco de verbos escritos también.”

Moderador: Pero ustedes saben que el español es más que verbos y palabras. Tiene una estructura larga y mucha gramática. Yo tengo curiosidad de saber cómo hacen para aprender eso.

Participante 1:

“Pues, no. Solo se enseña una frase corta. Como un resumen de toda la oración, y después las señas.”

Participante 4:

“Yo miro la intervención de todos, y yo quiero comparar el antes y ahora. Antes, nos enseñaban el español complejo. Hoy en las escuelas enseñan un resumen más corto de la oración. Entonces es peor, porque cuando me comunico con alguien es diferente para entenderle porque usa gramática difícil y no lo simple que dan en la escuela. Es importante los tiempos de la frase. Los sordos escriben mal porque no saben. Claro, pero también depende del sordo. Yo siempre debo confirmar la información y preguntar y es hoy o mañana. Para eso prefiero video-llamar. Enseñan español pobre, muy poco, solo verbos, solo palabras.”

Moderador: Muchas gracias por la intervención, ahora yo quiero preguntar si ustedes creen que hay una manera más fácil de aprender una lengua escrita.

Participante 1:

“Se necesita el significado. Se necesita la seña o algo. El significado es importante. Y la gramática también. Si das la gramática es más fácil escribir.”

Gracias al trabajo de grupo focal se pudo corroborar la información presentada en los múltiples estudios de los autores de la sección de la revisión de la literatura. La persona sorda ha pasado una gran etapa de su vida en el proceso de tratar de producir la lengua a nivel oral con técnicas que no le ayudan a llegar al significado. Además, accedieron a la lengua de señas en la edad adulta. Entonces, se podría predecir que, dependiendo del éxito de la adquisición de la L2, los filtros afectivos estarán muy elevados al acercarse a la L3 por temor a encontrar las mismas dificultades de la L2. Por otro lado, luego de la crítica educativa en lenguas del participante 1 y 4, se determina que es necesario mostrar una lengua real que les sirva para comunicarse y no enseñar una lengua artificial o resumida para que los participantes de la propuesta puedan lograr la comprensión y alcancen un buen dominio del inglés a nivel lecto-escritor.

ANÁLISIS DE DATOS DE LA HERRAMIENTA NÚMERO 2

En la aplicación de la herramienta número 2 participaron un total de 7 mujeres de distintas edades.

A continuación, se presenta el análisis de la información recopilada:

Para analizar la pregunta número 1, se dividirá el grupo de edades en 3 grandes grupos:

- Grupo 1: 20-30 años
- Grupo 2: 31 – 40
- Grupo 3: 41 +

Así se obtuvieron los siguientes porcentajes para rango de edad:



Ilustración 16 ¿Cuántos años tiene? Elaborada por N. Velásquez, 2020

Pregunta número 2, todas han estudiado, sin embargo 3 tienen educación universitaria o superior y 4 son solo bachilleres.

Pregunta 2: ¿Ha recibido educación formal?	
SÍ	NO
7	0

Tabla 14 Pregunta 2: ¿Ha recibido educación formal? Elaborada por N. Velásquez, 2020

En caso de que la respuesta sea sí, ¿qué título tiene?

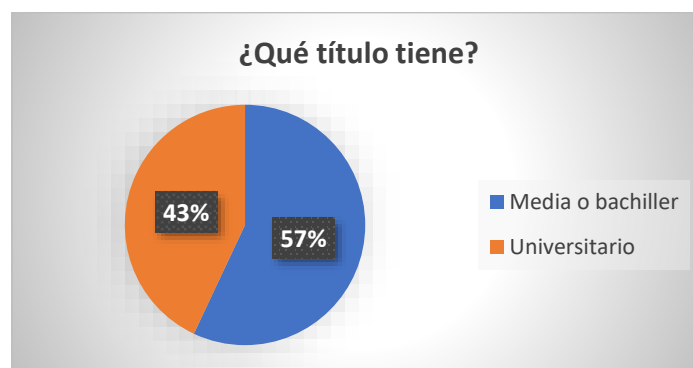


Ilustración 17 ¿Qué título tiene? Elaborada por N. Velásquez, 2020

Con los resultados de esta pregunta, se puede verificar una vez más que la accesibilidad a la educación no ha sido tan fácil obtenerla tal como determinó Molina (2015) y que se necesita seguir fomentando la creación de nuevas leyes y modelos para lograr la igualdad de oportunidades.

En la pregunta número 3 se pudo recolectar la siguiente información:

Pregunta 3: ¿Cuál es su estado civil?

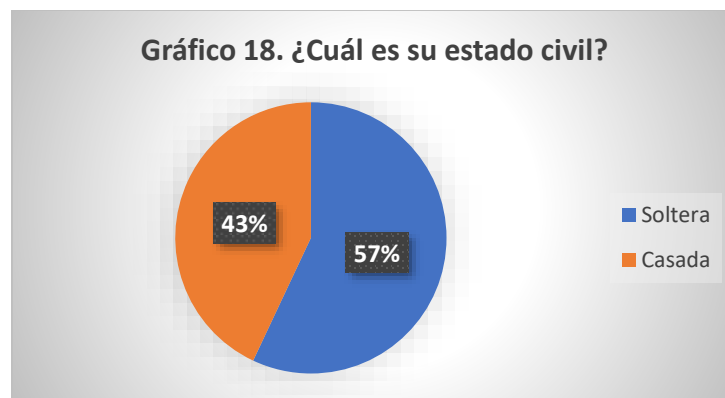


Ilustración 18 ¿Cuál es su estado civil? Elaborada por N. Velásquez, 2020

En la pregunta 5² se obtuvo la siguiente información:

Pregunta 5: ¿Tiene miembros sordos en su familia?				
Hermano	Esposo	Ambos padres	Tío	Nadie
1	1	1	1	3

Tabla 15 Pregunta 5: ¿Tiene miembros sordos en su familia? Elaborada por N. Velásquez, 2020

² La pregunta 4 ha sido eliminada del análisis, ya que el resultado no va a ser utilizado en el diseño de la propuesta.

De esta información se puede determinar que 3 de las participantes no tiene ningún familiar sordo además, es decir nacieron en una familia oyente; en cambio el resto sí tuvo contacto con parientes sordos desde la niñez.

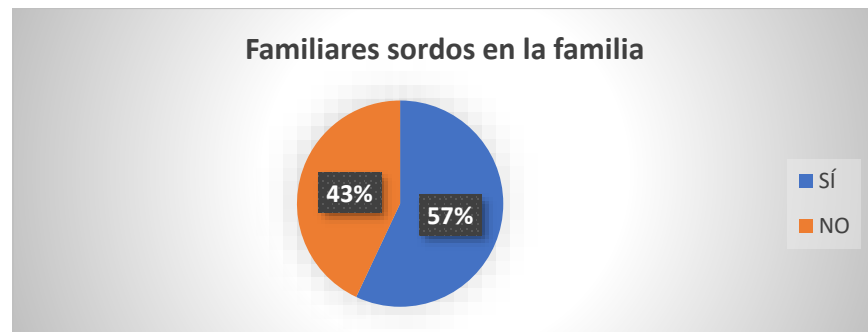


Ilustración 19 Familiares Sordos. Elaborada por N. Velásquez, 2020

El tener o no familiares sordos en la familia es un factor determinante para que los papás sepan cómo proceder respecto a su educación. Tal como establece Cormier et. al. (2012), muchos de los niños no adquieren la lengua de señas a temprana edad por desconocimiento de la necesidad de tener un idioma nativo para comunicarse. Esto a futuro puede afectar el desarrollo de los pequeños quienes podrían dificultades de distintas índoles.

Para la pregunta número 6, las mujeres sordas compartieron la siguiente información:

Pregunta 6: Describa por favor el tipo de relación que tenía con sus familiares cuando era pequeña, por ejemplo, eran estrictos, permisivos, etc.

- *“Mis padres me apoyaban, tenía terapia e iba al colegio. En mis muchas cosas no tuve barreras porque mis padres me apoyaban”.*
- *“No tuve problemas con mis padres. Mi vida fue tranquila y siempre tuve confianza con ellos, a pesar de que mis familiares no sabían lengua de señas”.*
- *“Mi mamá era sobreprotectora, sin embargo, yo me salía así tuviera o no permiso”.*

- “A mí me botaron de la escuela por no poder hablar. Mi papá luego me puso en el INAL. Después, yo me integré a diferentes asociaciones que me enseñaron lengua de señas”.
- “No tuve problemas. Mis papás aceptaron mi sordera y a la comunidad”.
- “Normal”
- “Yo tenía que cuidar a mi mamá cuando era adolescente”.

Según esta información se podría determinar los siguientes parámetros:

TIPO DE RELACIÓN CON LOS FAMILIARES	
Adolescencia con apoyo familiar	Otras sin mucha información
5	2

Tabla 16 Tabla 15 Tipo de Relación con los Familiares. Elaborada por N. Velásquez, 2020

Entonces se puede resumir que el 71% de las participantes tuvo una buena relación con los papás, basada en el apoyo y también en la protección normal. Este es un factor positivo que refuerza la confianza en sí mismo y el desarrollo de un carácter no dependiente.

Para la pregunta número 7, referente a las aspiraciones de adulto, 7 de las personas dijeron que sí pensaban en su futuro viéndose como profesionales

Pregunta 7: ¿Cuándo eras adolescente qué querías ser de grande? Es decir, ¿querías tener una profesión o tenías algún sueño en particular?	
SÍ	NO
7	0

Tabla 17 Pregunta 7 ¿Cuándo eras adolescente qué querías ser de grande? Elaborada por N. Velásquez, 2020

A estas respuestas se le añaden los comentarios dados durante la sesión de preguntas, por ejemplo, una de las mujeres sordas dijo que siempre quiso ser **economista**, otra **asistente dental** y la última

costurera. Esto indica que las mujeres sordas también tienen muchos sueños y aspiraciones profesionales, a pesar de que su vida haya tomado otro rumbo luego de la adolescencia. Tal vez la falta de acceso a la formación de tercer nivel, el embarazo precoz, o la falta de apoyo económico pudieron haber detenido sus carreras. Sin embargo, no hay información específica al respecto.

Para la pregunta número 8, referente al poder compartir los sueños o aspiraciones, 4 mujeres dijeron sí y 3 no.

Pregunta 8: En su experiencia, ¿es fácil para una mujer sorda comunicar las aspiraciones de la vida con la familia y recibir apoyo?



Ilustración 20 ¿Es fácil para una mujer sorda comunicar las aspiraciones de la vida con la familia y recibir apoyo? Elaborada por N. Velásquez, 2020

A esta información se le añaden los comentarios que hicieron al llenar la encuesta:

- *No es fácil compartir los sueños porque los hombres se burlan.*
- *La experiencia depende de cada mujer sorda.*
- *Cuando era niña no podía compartir nada con mis padres, ahora sí, con mi esposo en la vida adulta.*

- *Al salir con amigas, cuando vamos a tomar un café o comer sí, pero en el trabajo no. Es muy difícil.*
- *Es fácil compartir los sueños, pero creo que depende de los beneficios y el apoyo que brinden las entidades públicas y privadas. Además, para la comunicación se necesita intérprete.*
- *Es muy difícil, pero yo lucho por aquello. Yo quiero compartir y quiero que los sordos se integren.*

De esta información se puede determinar que las mujeres sordas sí creen que es difícil compartir sus sueños, sin embargo, todo dependerá del contexto en el que se encuentren. Para algunas es fácil compartirlos en su vida adulta con sus parejas, para otras con amigas, y otras creen que el poder compartir o no y recibir apoyo dependerá de las entidades públicas. Ahora, es muy importante determinar que también el desconocimiento de la lengua de señas por los oyentes y la carencia educativa en español de los sordos representa una barrera más al poder de expresión.

En la pregunta número 9, referente a qué personas deciden por las mujeres sordas se obtuvo lo siguiente:

Pregunta 9: ¿Cómo se tomaban las decisiones desde que era adolescente hasta su vida adulta? Por ejemplo, para salir con amigos quién le otorgaba permiso, o ahora para irse a un viaje, etc.

- *Yo decido si salgo o no, pero sí debo pedirles permiso a mis papás.*
- *Antes era siempre con el permiso de mi mamá, ahora salgo cuando yo quiera.*
- *Yo decido sobre mi vida porque reconozco cuales son mis derechos.*
- *Mi mamá antes decidía por mí. Ahora las decisiones las tomo yo.*

- *Las decisiones las tomo yo, pero ahora que estoy casada igual consulto con mi esposo.*
- *Cuando era adolescente era algo difícil tener independencia. Ahora yo me esfuerzo por ser libre y ser igual a un hombre.*
- *Yo siempre decido por mí.*

Se puede determinar que todas las mujeres sordas participantes de esta encuesta toman las decisiones solas, y tenemos los siguientes resultados:

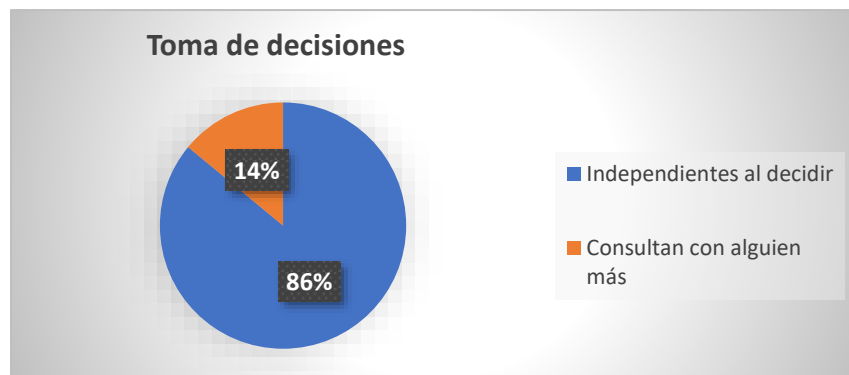


Ilustración 21 Toma de decisiones. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De la información recopilada, se determina que las participantes de la encuesta son independientes, y la mayoría toma sus decisiones solas sin consultar a nadie más. Esto demuestra un gran avance en el empoderamiento femenino y la discapacidad.

De la pregunta número 10, las respuestas y comentarios de las mujeres sordas fueron variados, a continuación, se tiene:

Pregunta 10: En su experiencia, ¿las mujeres sordas reciben estímulo y apoyo por parte de sus familiares para educarse o de parte de quién viene el estímulo?

- *No, las mujeres sordas no reciben apoyo para educarse.*

- *Creo que la familia es el sostén de los sordos.*
- *Yo al menos no he recibido motivación. Tampoco he recibido apoyo de las asociaciones. Solo va para el hombre.*
- *Mi familia me apoya para poder educarme.*
- *Las personas sordas reciben apoyo para educarse por parte de la FENASEC.*
- *La familia.*
- *No se recibe apoyo de la familia. Los papás son de mente cerrada. Yo veo que los padres oyentes piensan que el sordo es un pobrecito, que no puede. No es realmente falta de apoyo por dinero, es el pensamiento.*

Esta información permite clasificar las opiniones en 4 grupos:

1. **Grupo 1:** Las mujeres que afirman que la familia apoya a la mujer sorda
2. **Grupo 2:** Las mujeres que consideran que la familia no apoya a la mujer sorda
3. **Grupo 3:** Las mujeres que consideran que el único apoyo viene de las Federaciones o asociaciones
4. **Grupo 4:** Las que dicen que definitivamente no hay apoyo de nadie

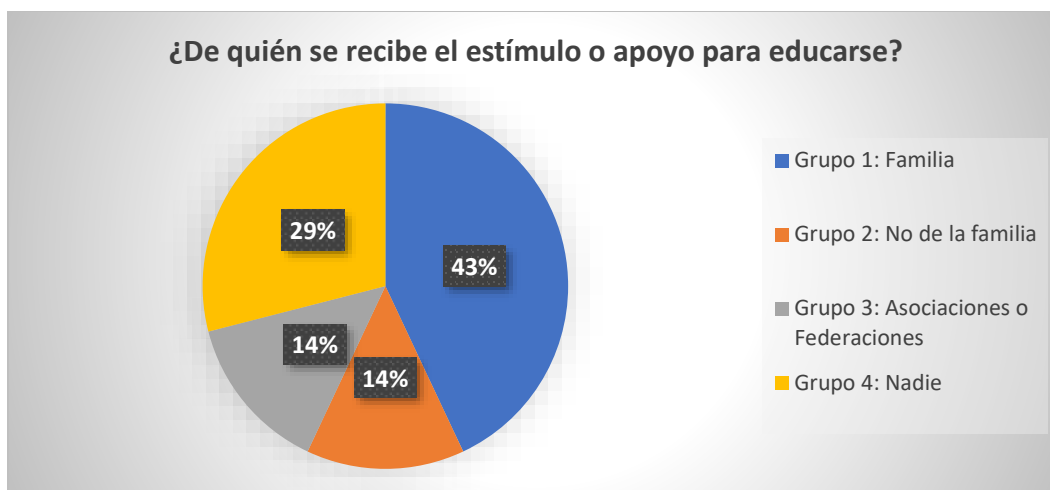


Ilustración 22 ¿De quién recibe el estímulo para educarse? Elaborada por N. Velásquez, 2020

De esta información se establece que el 43% de las participantes piensa que el apoyo para educarse viene de las familias, mientras que el 29% cree que no hay incentivo por parte de nadie. El resto atribuye el apoyo a las Federaciones. Esto significa que es muy importante el impulso familiar para el desarrollo de la mujer sorda. Por esta razón, se cree que es necesario que existan más campañas de prevención para las familias en caso de tener un hijo. Esto les guiará a saber cómo proceder durante su crianza para hacerlos sentir seres íntegros y normales.

En la pregunta 11, referente a si era o no estudiar una buena opción para la mujer sorda se obtuvo la siguiente información:

Pregunta 11: En su experiencia, ¿estudiar es una buena opción para la mujer sorda? Sí o no. Justifique su respuesta.		
SÍ	NO	DEPENDEN
6	0	1

Tabla 18 Pregunta 11: ¿Estudiar es una buena opción para la mujer sorda? Elaborada por N. Velásquez, 2020

Además, se añadieron los siguientes pensamientos:

- *Sí es muy importante*
- *Sí, si la mujer estudia se le abren los caminos.*
- *Sí, nos ayuda a seguir adelante y ser más independientes.*
- *Mas o menos. No a todas las mujeres sordas les gusta estudiar. Además, no tienen apoyos de las familias.*
- *Sí, para el futuro y para ir a la universidad.*
- *Antes estudiar era algo difícil. Tratamos de aprender más y más para un mejor futuro.*
- *Sí para ser profesional.*

En resumen, las mujeres sordas piensan que estudiar les ayudará a ser más independientes, profesionales y tener un mejor futuro. Sin embargo, este sueño podría verse afectado si es que no hay apoyo, según el comentario de una de las participantes. También se puede determinar que la mujer sorda está muy consciente de la importancia que tiene el estudio para su desarrollo personal. Por esto se reitera la necesidad de crear más programas educativos que incluyan a las personas sordas en la formación académica de diferentes áreas.

Pregunta 15³: En el rol de madre y esposa como mujer sorda, en su experiencia, ¿de qué se encarga la mujer sorda usualmente en la casa? ¿son tareas exclusivas de la mujer o también las comparte el hombre?

- *Hay responsabilidad igual. Todo se comparte*
- *Ambos se apoyan*

³ Las preguntas 12, 13, y 14 han sido eliminadas en el análisis de datos, ya que, para la realización de la propuesta, las respuestas obtenidas no van a aplicarse.

- *A mí experiencia, el hombre hace que la mujer sorda haga todo. A veces las mujeres somos humilladas por el hombre.*
- *Nunca hacen nada los hombres en casa. No se comparten tareas.*
- *En la casa yo hago todo. Mi esposo trabaja, aunque si me ayuda. Mi esposo es sordo.*
- *Los hombres sordos nunca ayudan en nada.*
- *El hombre sordo a veces ayuda en la casa.*

De esta información se puede obtener tres grupos con opiniones distintas:

- **Grupo 1:** Se comparten tareas
- **Grupo 2:** La mujer hace todo
- **Grupo 3:** A veces el hombre ayuda en el hogar

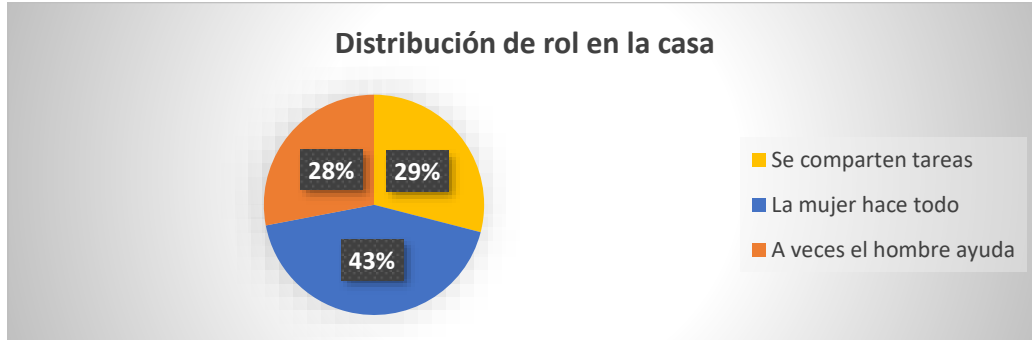


Ilustración 23 Distribución de roles en la casa. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De la información presentada en la pregunta 15 se puede determinar que el 43% de las mujeres piensa que los hombres no ayudan ni comparten los quehaceres del hogar. El 29% dice que a veces ayudan, y el 28% que las tareas siempre son compartidas. En este sentido, se podría concluir que

casi el 72% indica que no hay apoyo completo en la realización de tareas del hogar por parte del hombre. Esto puede darse debido a los estereotipos femeninos formados socialmente, tal como establece Estrada, Mendieta y Gonzalez (2016), la televisión, especialmente la Latinoamérica, así como otro tipo de programas aún siguen mostrando a la figura de la mujer bajo el rol de la sumisión y abnegación al hogar. Por este motivo, es necesario combatir las ideas preconcebidas que minorizan el papel de la mujer en la sociedad; es necesario impulsar desde la tierna infancia la imagen femenina y la masculina basados en la equidad e igualdad de oportunidades y roles para que no haya abuso de poder al desarrollarse en la vida adulta.

Para la pregunta 16 se obtuvieron los siguientes datos:

Pregunta 16: ¿Usted trabaja? Sí la respuesta es sí, díganos que hace en su trabajo, cuáles son roles y funciones, si la respuesta es no, díganos a qué se dedica.



Ilustración 24 ¿Usted trabaja? Elaborada por N. Velásquez, 2020

En esta pregunta se concluyó que el 57% de las participantes trabaja. Los puestos laborales que ocupan son los siguientes:

- Cajera de banco
- Traductora en una biblioteca cristiana

- Trabajo en una aseguradora

El 43% restante son amas de casa y no dieron más información sobre sus roles y funciones en sus lugares de trabajo. Seguramente, aquellas mujeres que tienen un trabajo en la actualidad son las que sí accedieron a la educación de tercer nivel y manejan mucho mejor el español leído y escrito que las otras. Por esta razón, es necesario seguir abriendo oportunidades para el desarrollo en la sociedad de la mujer en el campo educativo y laboral.

De la pregunta número 17 se obtuvieron las siguientes respuestas:

Pregunta 17: En su experiencia, ¿para la mujer sorda es importante acceder a la vida laboral? Sí o no. Justifique si respuesta.	
SÍ	NO
7	0

Tabla 19 Pregunta 17: ¿Para la mujer sorda es importante acceder a la vida laboral? Elaborada por N. Velásquez, 2020

Entre las opiniones acerca de la importancia de acceder a la vida laboral dijeron:

- *Por desarrollo personal*
- *Para poder ser independientes*
- *Para el futuro*
- *Por responsabilidad*
- *Algunas mujeres sordas si van a trabajar. Pero si tienen hijos ya no pueden. Pero si tienen ganas si van a trabajar.*

Entonces se concluye que el 100% de las participantes consideran que tener un trabajo es muy importante porque les ayuda con su desarrollo personal, independencia y el futuro. Esta respuesta es absolutamente positiva y demuestra que en Ecuador y dentro de la comunidad sorda se están

rompiendo algunos de los estereotipos comunes del rol de la mujer presentados por Federación de la Cruz Roja y las Sociedades Crecientes (2003) los cuales la encasillan en el papel reproductivo, el de ser madre y dedicarse al hogar.

Para la pregunta número 18, varias mujeres sordas mencionaron ocupaciones que coincidían con los puestos laborales comunes de la mujer sorda, otras dijeron que realmente no sabían del tema. Entre las respuestas están:

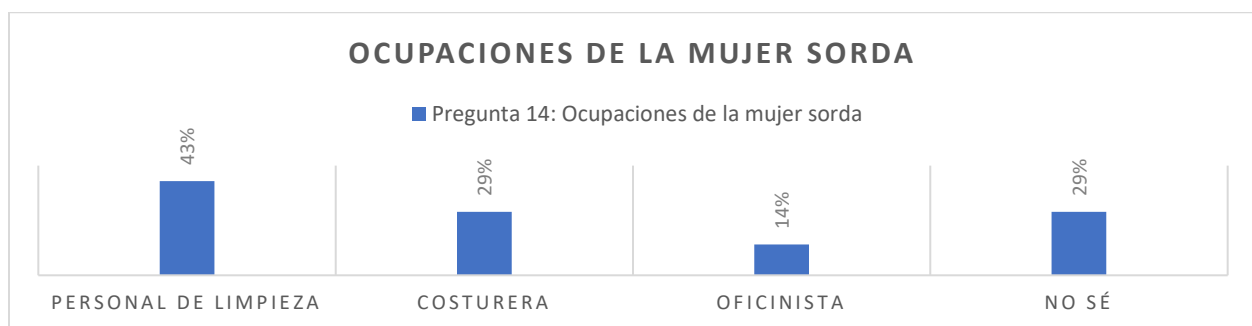


Ilustración 25 Ocupaciones de la mujer sorda. Elaborada por N. Velásquez, 2020

Con esta información se determina que el 43% de las participantes afirma que usualmente la mujer sorda trabaja como parte del personal de limpieza, y el 29% cree que como costureras. Así se concluye que estos tipos de trabajo pueden estar asociados con el no haber tenido la oportunidad de acceder a estudios para perseguir otro tipo de carrera, aunque también podrían relacionarse a que, según Iniesta (2004) la falta de oportunidades laborales para mujer sorda hace que tenga participación escasa dentro de la política, lo laboral, y la educación. Para ellas muchas veces es mejor asumir el rol tradicional de sumisas y abnegadas preconcebido por las normas sociales y quedarse en casa sin hacer mucho.

De la siguiente pregunta se obtuvo la siguiente información:

Pregunta 19: Si pudiera elegir, ¿qué puesto laboral quisiera usted?

- *Trabajar en el Ministerio o en FENASEC*
- *Odontóloga*
- *Cualquier trabajo profesional que me ayude a salir adelante*
- *Quiero un negocio propio*
- *Mi único sueño ha sido ser costurera*
- *Las mujeres quisieran poder elegir su trabajo, pero no pueden porque no se han educado.*
- *En diseño o en una oficina*

De esta información se concluye que las participantes tienen sueños profesionales grandes, sin embargo, hay que recalcar la opinión de una de las participantes referente a que si no hay educación para la mujer sorda será difícil alcanzar el puesto profesional que desea. Gracias a este resultado se puede decir las mujeres sordas se están alejando de los conceptos que las normalizan como incapacitadas y se encuentran trabajando en la heteroginización de su grupo para que compartan ideales de lucha y superación reforzando la identidad de que son mujeres no estándares, tal como Iniesta (2004) expresa que se debería hacer.

De la pregunta número 20, se obtuvieron los siguientes datos:

Pregunta 20: ¿Cuáles son los grandes obstáculos que enfrenta la mujer sorda al encontrar un trabajo?

- *Comunicación con compañeros*
- *Socializar o ser dependientes*
- *Podría ser la discriminación, pero no sé porque ni yo ni mis amigas trabajamos*

- *No creo que haya problemas*
- *No tener título*

De esta información se pueden clasificar las opiniones en los siguientes grupos:

- **Grupo 1:** Comunicación con las personas
- **Grupo2:** Discriminación
- **Grupo 3:** Falta de educación (Refiriéndose a que sin título es difícil encontrar trabajo)
- **Grupo 4:** No hay dificultades

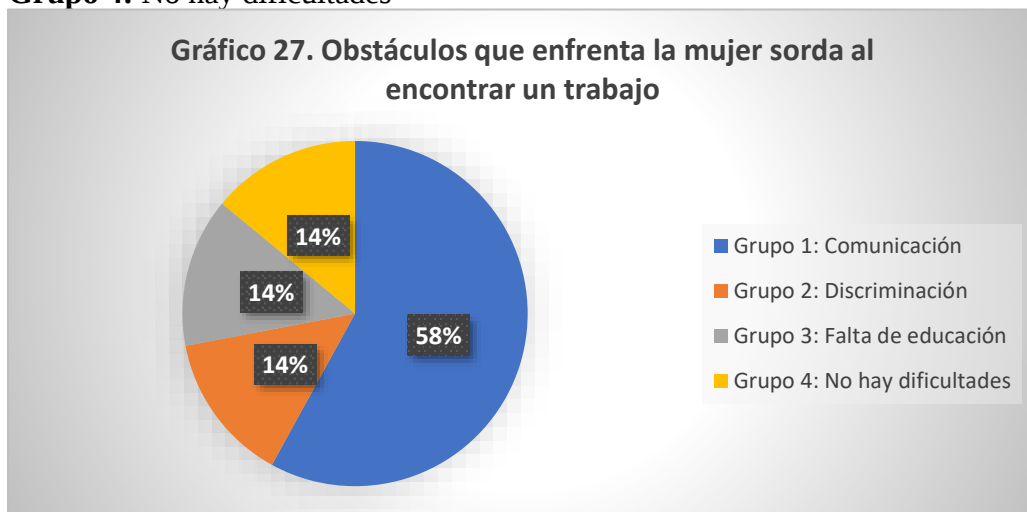


Ilustración 26 Obstáculos que enfrenta la mujer sorda al encontrar un trabajo. Elaborada por N. Velásquez, 2020

A la participante que expresó que no había dificultades en el trabajo se le preguntó por su puesto laboral y dijo que trabajaba de profesora en el INAL. Entonces, se cree que no tiene dificultades porque labora en un ambiente rodeada de su propia comunidad. De allí, se establece que el 58% de las participantes cree que la comunicación es el primer obstáculo para conseguir un empleo. Esto quiere decir que son rechazadas o no tomadas en cuenta por no ser proficientes en alguna lengua oral. En estos casos, para que haya igualdad e integración de todas las personas en los

distintos ámbitos laborales, se necesita de una alta educación lingüística y la apertura social para que otras lenguas importen tanto como la que actualmente manejamos nativamente.

Para analizar las respuestas de la pregunta 21 se dividirán las opiniones en 4 grupos:

Pregunta 21: En tu experiencia, ¿el hombre sordo tiene más facilidad de conseguir un empleo que la mujer sorda? Sí o no. ¿Por qué?

- **Grupo 1:** Es más difícil para la mujer
- **Grupo 2:** Es igual de difícil
- **Grupo 3:** No es difícil conseguir un empleo para la mujer
- **Grupo 4:** No sé

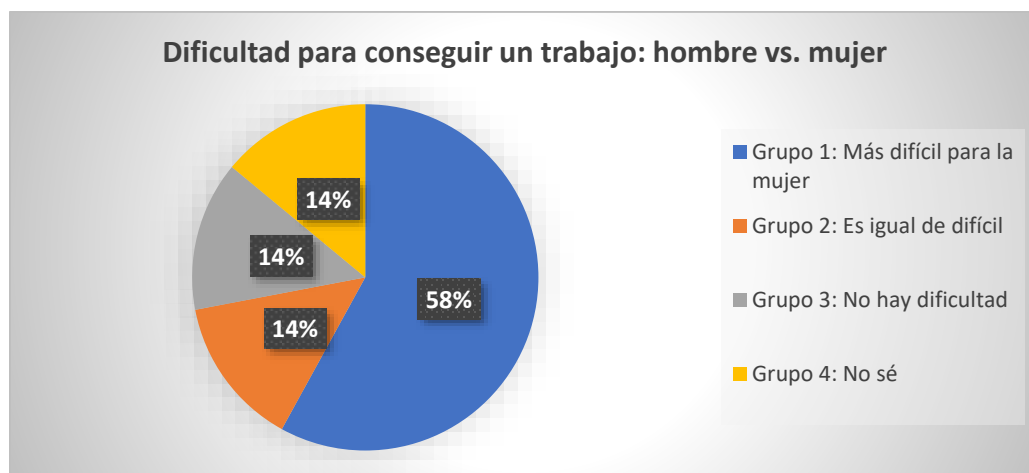


Ilustración 27 Dificultad para conseguir un trabajo: hombre vs. Mujer. Elaborada por N. Velásquez, 2020

Entre otros comentarios que se agregaron a la preguntan están:

- *Es difícil si no se educa*
- *Es más fácil para la mujer porque puede trabajar de costurera o doméstica*

Entonces, de la pregunta 21 se determina que el 58% de las participantes piensa que es más difícil para la mujer sorda encontrar un trabajo frente al hombre sordo. Sin embargo, también se añade que esta situación se da si no hay educación. Aquí se puede verificar lo establecido por Estrada, Mendieta y Gonzalez (2016) quienes indican que las limitaciones y obstáculos de la mujer se marcan mucho más fuerte por las contradicciones y dilemas que se reflejan en la vida cotidiana.

De la pregunta 22, se obtuvieron los siguientes resultados:

Pregunta 22: ¿Conoces a mujeres sordas que estén en cargos altos? Sí o no.	
SÍ	NO
6	1

Tabla 20 Pregunta 22: ¿Conoces a mujeres sordas que estén en cargos altos? Sí o no. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De esta pregunta se concluye que el 86% de las participantes reconocen como líder mujer a la rectora del INAL. Esto significaría que tal vez ella sea la única en toda la comunidad sorda de Quito que ocupa un cargo alto, a diferencia de los hombres.

De la pregunta 23, se obtuvo la siguiente información:

Pregunta 23: ¿Eres parte de la comunidad sorda y participas en ella?	
SÍ	NO
6	1

Tabla 21 Pregunta 23: ¿Eres parte de la comunidad sorda y participas en ella? Elaborada por N. Velásquez, 2020

Esto significa que el 86% de las participantes si están involucradas en las actividades de la comunidad sorda.

Las justificaciones que presentaron como razones para pertenecer o no a la comunidad sorda:

- *Puedo actuar de forma política y me siento importante*
- *Sí porque la comunidad debe saber que la educación es importante*

- *Para compartir con los participantes*
- *Porque la Federación ayuda con capacitaciones y muchas cosas más*
- *Me divierto mucho en las asociaciones, en los grupos, y con amigos en las reuniones*
- *Antes sí, ahora ya no por mi familia*

Así se concluye que el 86% son parte activa de la comunidad, y lo están allí por el sentido de pertenecer, de conocer más sordos, de capacitarse y de sentirse importantes.

Los resultados de la pregunta 24 referente a los dirigentes de la comunidad sorda son los siguientes, y están divididos en 2 grupos:

- **Grupo 1:** Hay líderes hombres y mujeres en igualdad
- **Grupo 2:** Hay más líderes hombres



Ilustración 28 ¿En general los dirigentes o personas sobresalientes de la comunidad son hombres o mujeres? Elaborada por N. Velásquez, 2020

A continuación, estos son los comentarios que hicieron las mujeres sordas:

- *Hay más hombres, pero las mujeres son mejores que los hombres*
- *Hay más hombres porque hacen más cosas*

- *Veo más hombres porque las mujeres se responsabilizan mucho del hogar o porque no tuvieron oportunidades*
- *Creo que es igual. La mujer es más fuerte por ejemplo está Silvana y Andrea*
- *A los hombres les enseñan desde pequeños a ser líderes y a las mujeres a que se guarden en la casa*
- *Más hombres, pero espero que en el futuro sea igual*

De la pregunta 24 se determina que el 71% de las mujeres piensa que hay más líderes hombres que mujeres, y esta respuesta puede estar conectada al hecho que solo se reconozca a la rectora del INAL como mujer en un cargo alto. Sin embargo, muchas de ellas creen que esto se debe a la educación, a las oportunidades y a que la mujer tiende a dedicarse más al hogar. Así pues, parte de la falta de accesibilidad a la formación académica, una vez más se repiten los patrones de pensamiento de sumisión social de la mujer frente al hombre mencionada por varios autores. Además, estos resultados permiten corroborar la información de Eagly y Sczesny (2019) quienes establecen que un estereotipo femenino es creer que la mujer no puede ser líder, por atribuírsele un carácter tranquilo, suave o pacífico, en cambio para el hombre, el ser líder es su estatus natural, entonces se concluye que a raíz de este tipo de ideas es que nacen las discriminaciones.

De la pregunta 25, referente al machismo, las participantes de la encuesta dieron las siguientes respuestas:

Pregunta 25: ¿Has sido víctima de machismo? Puedes darme ejemplos de actos de machismo en tu vida o en la vida general de la mujer sorda.

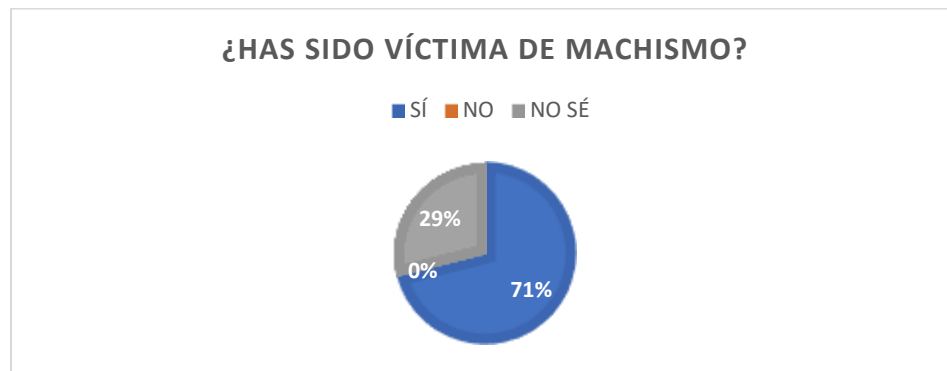


Ilustración 29 ¿Has sido víctima de machismo? Elaborada por N. Velásquez, 2020

De esta información se resume que el 71% de las participantes han sido víctimas de machismo.

A continuación, se presentan los ejemplos de machismo que las mujeres sordas podrían sufrir en sus vidas:

- *Maltrato psicológico*
- *Faltas de respeto*
- *Maltrato físico*
- *Falta de apoyo económico*
- *Acoso en las calles*
- *Me manda, me obliga a hacer cosas*
- *Me reta*
- *Me humilla*

De estos ejemplos, varias mujeres sordas mencionaron repetitivamente algunos casos de su vida y de las otras mujeres sordas, los cuales serán analizados en 3 grupos de opinión:

- **Grupo 1:** Maltrato psicológico o presión emocional. En este grupo se incluirá todo lo relacionado a humillación, descalificación discriminación, y subordinación.
- **Grupo 2:** Acoso en las calles
- **Grupo 3:** Maltrato físico

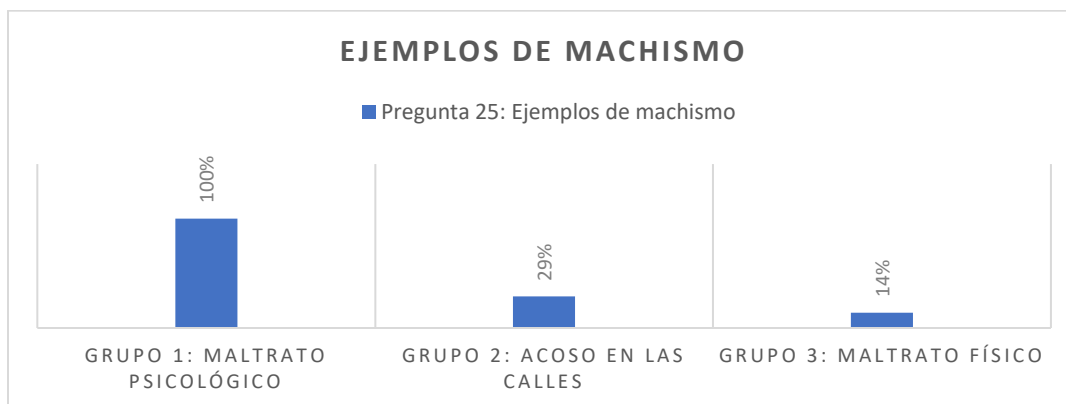


Ilustración 30 Ejemplos de machismo. Elaborada por N. Velásquez, 2020

De esto se concluye que el 100% de las participantes ha sido víctima de maltrato psicológico por parte de los hombres⁴. Tal como establece Sierralta (2013), existe mucha violencia contra la mujer, pero para la mujer sorda, en su calidad de discapacidad, puede enfrentar más retos que otras. Recordar que la discapacidad puede amplificar los problemas de género; una mujer sorda no es percibida de la misma manera que una mujer “normal”. Por este motivo, es necesario trabajar desde la perspectiva de género con ambos sexos para evitar situaciones de violencia psicológica y discriminación.

En las respuestas de la pregunta 26 se obtuvo la siguiente información:

⁴ Para entender qué es el maltrato psicológico revisar la Ley Orgánica Integral para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género Contra las Mujeres.

Pregunta 26: Para finalizar, podría usted dar más ejemplos de las dificultades de la mujer sorda en la educación, empleo y la vida independiente y en familia.

- *Es difícil acceder a educación*
- *Acceso a un empleo*
- *Comunicación*
- *La mujer no se desarrolla mucho en la vida, aunque sí trata tener el control en silencio*
- *No hay educación sexual para jóvenes y adolescentes*
- *No hay planificación familiar*

De estos datos, las participantes repitieron algunas respuestas en sus encuestas las cuáles serán presentadas a continuación divididas en grupos de opinión:

- **Grupo 1:** Acceso a la educación
- **Grupo 2:** Acceso al empleo
- **Grupo 3:** Dificultad comunicativa con las personas

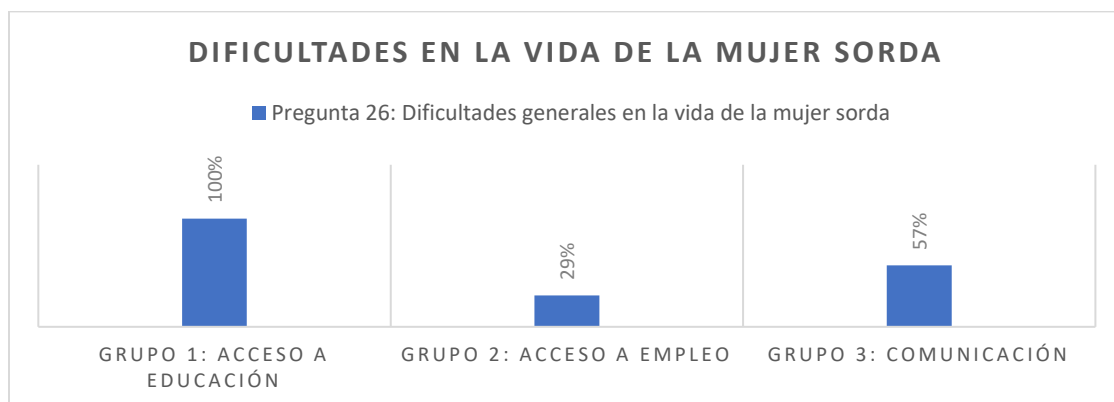


Ilustración 31 Dificultades en la vida de la mujer sorda. Elaborada por N. Velásquez, 2020

Se concluye que el 100% de las participantes piensa que uno de los más grandes obstáculos de la vida de la mujer sorda es poder acceder a la educación, seguido por un 57% que establece que la comunicación es otra dificultad que impide el desarrollo de la mujer. Estos resultados están ligados al otro 29% de participantes que dijeron que no tener empleo es una problemática, ya que sin poder educarse y comunicarse será imposible acceder a buenos empleos. Todas estas opiniones están ligadas a problemas sociales del país, pues no se han tomado medidas suficientemente rígidas para crear oportunidades basadas en la igualdad tanto en lo laboral, comunicativo y educativo.

Ahora para predecir las interferencias, fosilizaciones, y el uso de la influencia interlingüística se va transcribir algunos textos escritos de los participantes:

- *“No gustan profesor habla. Me gusta LSEC”*
- *“Cosas aprende inglés”*
- *“Primero básico inglés más aprende escrito. Bilingüe más fácil”*
- *“Niños sordos grupo enseñar repasar desarrollen”*
- *“Explica imaginar. Escribo hacer se parar imaginar”*
- *“Proyectar con imágenes”*
- *“Aprender labios oral. Palabra con imaginar y también ejercicio”*
- *“Motivación para las personas sordas para usar señas profesor. Comunicación en país”*
- *“Escuela pero material, leer amiga ayudar. Necesita señas inglés aprende mejor viendo”*
- *“Porque gusta cámara gusta inglés”*
- *“depende igualdad hombre siempre mejor que mujeres pero mujeres mejor que hombres”*
- *“Mucho mandar, dice todos obligar”*

- *“Siempre mujer desarrollo pero poco mejor pero difícil. Hombre coger desarrollo. Nosotras tratamos poco a poco desarrollo secreto control”*
- *“Quieren pero no puede porque falta educado”*
- *“Sordos hombres nunca ayuda bebe”*
- *“Algun sorda mujeres va a trabajar importante pero cuando hijo no puede ir trabaja. Cuando bebe crecer somos o grandes si va trabajar”*
- *“Si pienso bien pero dependo ellas gente mal porque embarazo no muy bien porque hombre aprende violar dejar embarazo no feliz como esclavo”*
- *“hombre abuso a mujeres acepta porque miedo futuro deja sola justo embarazado”*
- *“Si poco porque falta frente siente difícil vergüenza porque culpa a hombre manipular a mujeres miedo no quiere deja y es fácil acepta susto embarazado sorda mama se puede sola con bebe”*
- *“Hombres lideres más porque hace las cosas se puedes”*
- *“A conversa es difícil, trabajo es difícil, la familia sin ayuda a mi vivir pero yo hace puedo”*
- *“Hombre fácil porque fuerte”*

Con estas frases transcritas se puede interpretar las problemáticas a nivel lingüístico que posiblemente aparecerán al trabajar con las personas sordas durante la clase de inglés. Sin embargo, también existen errores de naturaleza universal, interferencias y transferencias negativas en la lengua que no permitirían establecer que los parámetros presentados a continuación son errores 100% preestablecidos, entonces más bien la información puede servir de guía predictiva para el refuerzo estructural mediante el uso de andamiajes lógicos:

1. Orden lógico de la oración
2. Verbo: conjugación verbal – evitar la omisión del verbo

3. Artículos
4. Preposiciones
5. Vocabulario correcto

CONCLUSIONES IMPORTANTES DEL ANÁLISIS DE DATOS

A continuación, se presentará un breve resumen de los resultados obtenidos luego de haber aplicado las herramientas de investigación, tomando en cuenta los indicadores de la tabla de operacionalización de variables que servirán para definir cómo se va a elaborar esta propuesta:

Primero se tiene la dimensión de la utilidad del inglés para sordos, de esto se concluye que los participantes de la investigación quisieran aprender el idioma mayoritariamente por comunicación global, viajes, trabajo y estudios. Luego en segundo lugar, en la dimensión de accesibilidad, se determinó que la mayoría de los participantes no conocía un lugar donde aprender inglés, a excepción de quienes mencionaron al SECAP y las clases en Santo Domingo. Sin embargo, aparte de estos sitios vinculados al trabajo que se realiza con las asociaciones, ninguno de ellos mencionó cursos a nivel escolar, o privado.

En tercer lugar, se tiene la dimensión de las inteligencias múltiples, aquí se pudo determinar que el grupo de participantes de la FEDEPDAL ha desarrollado en amplio rango todas las inteligencias. Sin embargo, a nivel grupal las inteligencias más fuertes son: 1) la inteligencia espacial, 2) la inteligencia cinético-corporal, y 3) la inteligencia intrapersonal. Así se concluye que la mayoría de las actividades deberían girar en torno a estas tres inteligencias, pero sin descuidar el desarrollo de las otras. Por otro lado, luego de analizar las transcripciones directas de los comentarios escritos por los participantes de las encuestas, se precisa que en la propuesta pedagógica a ser diseñada se

deberá hacer énfasis en practicar el orden lógico de la oración y las categorías gramaticales del inglés.

En cuarto lugar, se tiene las dimensiones relacionadas al género. La primera es la del ámbito privado. Aquí se puede definir que la mujer sorda en el Ecuador es independiente, y se puede cuidar sí sola. Por otro lado, muchas de ellas tienen el apoyo de sus familias, y afirman que ellas son su sostén de vida. Luego, en la dimensión del ámbito público se concluye que pocas de las participantes trabajan, y la mayoría se dedica a ser amas de casas. Esto puede tener relación directa con la falta de acceso a la educación de tercer nivel, la calidad educativa escolar, y la poca adaptación curricular que se da para la educación de los sordos.

Por otra parte, relacionando tanto la dimensión pública como la privada, se concluyó que todas las mujeres habían sido víctimas de violencia psicológica, aunque no se mencionó en cuáles de los tantos ámbitos pasaba exactamente. Es por este motivo que se necesita trabajar la perspectiva de género con hombres y mujeres enfocándose en evitar situaciones de abuso de poder y fomentar el respeto y la valoración mutua. También se concluye que es necesario motivar a la mujer a que continúe sus estudios, y se hace un llamado a mejorar el sistema educativo de lenguas para que las personas sordas no tengan límites al comunicarse.

5. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS A PERSONAS SORDAS ADULTAS USANDO LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

FUNDAMENTACIÓN

La adaptación de una metodología de enseñanza basada en las inteligencias múltiples y la integración de contenidos con perspectiva de género responde a las necesidades actuales educativas y logra el objetivo de poder brindar una formación integral. Esta propuesta aporta con otra manera de ver la educación inclusiva y expone los derechos de acceso de la persona sorda a cursos de lengua extranjera al igual que los oyentes. Cuando se usa el modelo de las inteligencias múltiples en la educación se puede trabajar usando las fortalezas desarrolladas por el estudiante, logrando así evitar las frustraciones que son muy comunes para los estudiantes de lengua en la vida adulta. Además, este trabajo no solo busca la enseñanza del inglés sino también quiere fomentar la lucha por la superación de las comunidades minoritarias, y una vida de paz e igualdad para la mujer. Así pues, siguiendo el sueño de la educación de calidad para todos se determina que esta propuesta es pertinente y puede ser aplicada en los cursos de lengua y educación continua, siempre y cuando se realicen las adaptaciones necesarias.

JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

El inglés para una persona adulta sorda es igual de importante que para un oyente, puesto que hoy en día este idioma es considerado la lengua franca y es usado en el ámbito de las relaciones internacionales, trabajo, comercio, educación, investigación científica y más. No obstante, dentro del Ecuador es muy difícil encontrar un curso privado o público que integre a la persona sorda en el proceso de capacitación en lenguas extranjeras. Este hecho pone un límite más a la comunicación del sordo quien siente la necesidad de ser integrado en igualdad de oportunidades a la comunidad mundial. Según el resultado de la encuesta en este trabajo de tesis, los sordos sí tienen interés de aprender inglés, y consideran que les permitiría tener acceso a trabajo, viajes, e inclusive estudios. Para esto, se pone a consideración la elaboración de programas que miren al sordo desde sus dimensiones socio-antropológicas y que se alejen del modelo oral que se ha venido usando por años para la educación en lenguas.

Entonces, con la finalidad de enseñar inglés a los sordos adultos, se presenta una propuesta pedagógica para la enseñanza-aprendizaje del idioma basada en las inteligencias múltiples y transversalizando género en el contenido. Esta propuesta se aleja de los métodos educativos tradicionales que se han venido aplicando con el sordo para por fin enfatizar su persona, sus preferencias, sus conocimientos, fortalezas y experiencias como puente de llegada al significado de otro idioma. Además, la perspectiva de género como eje transversal permitirá reforzar la necesidad de construir sociedades equitativas y eliminar las preconcepciones y prejuicios hacia la mujer que generan violencia. El objetivo de este trabajo es demostrarles a las personas sordas que tienen las capacidades suficientes de poder aprender lo que se propongan siempre y cuando sean

tomadas a consideración sus capacidades innatas y a su vez darles una formación desde la perspectiva de género para fomentar la igualdad y erradicar la violencia.

El uso de las inteligencias múltiples trae algunos beneficios, entre ellos:

1. El profesor entiende mejor las habilidades de sus estudiantes.
2. El estudiante descubre sus fortalezas y las puede desarrollar mejor.
3. Los profesores se vuelven más flexibles y pueden desarrollar programas más abiertos y creativos que se adapten a los estudiantes.
4. El estudiante se siente más confiado de sí mismo y sus habilidades.
5. La interacción dentro de la clase de vuelve más dinámica e interactiva.

De la misma manera, citando a Guerrero, Hurtado, Azua, y Provoste (s/f), el uso de la perspectiva de género desde los contenidos tiene los siguientes beneficios:

1. Evita la ausencia de la mujer en la planificación de textos o recursos.
2. Visualiza a las heroínas, mujeres famosas o importantes. No es necesario llegar a la discusión solo basta con revelar al personaje.
3. Fomenta el uso de material de lectura elaborado por mujeres o que hacen referencia al rol de la mujer en la historia.
4. Integra varias perspectivas o ideas sobre un hecho para que los estudiantes conozcan visiones u opiniones desde diferentes lentes.

1.DATOS INSTITUCIONALES

- **Institución:** Federación Ecuatoriana de Deporte para Sordos-Discapacidad Auditiva, FEDEPDAL
- **Ciudad:** Quito
- **Provincia:** Pichincha
- **Responsable de la propuesta:** Natasha Velásquez Manrique

2.OBJETIVO DE LA PROPUESTA

Planificar estrategias metodológicas basadas en el modelo de las inteligencias múltiples y la perspectiva de género para la enseñanza lecto-escritora del idioma inglés a personas sordas adultas mediante la adaptación de los contenidos de lengua del nivel A1.1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Establecer los contenidos de lengua a ser adaptados para la clase de acuerdo con las competencias del nivel A1.1 de lengua.

2. Identificar el tipo de recursos a ser usado para implementar la perspectiva de género en el material visual y escrito.
3. Configurar las sesiones de clases de inglés basadas en el modelo de las IM y la perspectiva de género a ser aplicadas
4. Diseñar instrumentos didácticos para evaluar el progreso de aprendizaje del idioma inglés con el modelo de las IM.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Para la implementación de esta propuesta pedagógica, cabe indicar que las inteligencias múltiples van a ser aplicadas en la elaboración de actividades para el aprendizaje del idioma inglés; en tanto que la transversalización de género se realizará en el contenido de imágenes y frases. De la misma manera, es necesario que se tenga en cuenta que en el diseño de la planificación se van a considerar todas inteligencias; sin embargo, se le dará énfasis especial a la inteligencia espacial, intrapersonal y corporal, ya que el grupo para quien está destinado el trabajo presenta amplio desarrollo en las tres, según el diagnóstico. Para la perspectiva de género se decidió exaltar el rol de la mujer, sus cualidades, y fortalezas para fomentar el respeto y la valoración entre géneros. Esto se debe a que, aunque el resultado de la encuesta pida la elaboración de recursos que trabajen a favor de erradicar la violencia de género, el nivel A1 es muy básico para tratar el tema en toda su extensión. Por este motivo, a manera de proyección, el tema puede ser abordado a partir de los niveles B1 y B2.

Los contenidos gramaticales estarán englobados dentro de algunas temáticas para darle significado al proceso de aprendizaje, y al mismo tiempo que los estudiantes sordos puedan entender las funciones comunicativas. Estas serán:

TEMA CENTRAL O NOMBRE DE UNIDAD	SUBTEMAS PARA LAS FUNCIONES COMUNICATIVAS	GRAMÁTICA
TEMA 1: BASIC INTRODUCTION OF YOURSELF AND OTHERS	1.1 GREETINGS	Verb be, articles a/an, subjects, adjectives, vocabulary, singularidad/pluralidad (nociones iniciales)
	1.2 WHO IS THIS PERSON?	
	1.3 HOW IS THIS PERSON?	
	1.4 HOW OLD ARE YOU?	
	1.5 WHAT'S YOUR PROFESSION?	

Según las competencias comunicativas, la persona sorda al finalizar los contenidos podrá:

1. Presentarse a sí mismo y a otros. Podrá expresar su edad, profesión y características físicas.
2. Leer contenidos muy básicos de información personal y de descripción de las personas.

DURACIÓN

- Duración de la propuesta: 2 semanas
- Hora por clase: 1:30
- Frecuencia: 3 clases por semana

ESTRUCTURA DE EVALUACIÓN

La evaluación que se va a realizar para revisar el proceso de adquisición de lengua es acumulativa, y deberá ser aplicada luego de cada unidad. Sin embargo, dentro de cada planificación, la forma de evaluación del profesor se basará en técnicas de observación y registro de avances y dificultades en un diario. También se realizará una pequeña encuesta de comprensión al final de las clases para recoger datos sobre cómo mejorar la clase o qué contenidos repetir. Este método evaluativo va acorde a las inteligencias múltiples, ya que permitirá ir adaptando y modificando los contenidos de las planificaciones si fuera necesario.

MÉTODO

Para llevar a cabo la implementación de esta propuesta de tesis, se seguirá el siguiente método propuesto por la misma autora de este trabajo de tesis, cuya secuencia se obtiene luego de haber dado clases a personas sordas como experiencia previa:

1. **Activa:** esta es la primera parte de la clase de lengua. En esta sección el profesor debe activar el conocimiento previo trayendo ejercicios de práctica para repasar y reforzar lo aprendido en otras clases.
2. **Introduce:** esta es la segunda parte de la clase. Aquí se introduce un poco de vocabulario nuevo y la gramática. Para esto el profesor debe ligar la palabra con el significado, ya sea usando señas, imágenes, mímica, etc.

3. **Contextualiza:** esta corresponde a la tercera parte de la clase y aquí se debe presentar cómo se pueden usar las estructuras nuevas en una situación comunicativa. Aquí se expande la integración del vocabulario y la gramática.
4. **Practica:** en la cuarta parte de la clase se deben presentar ejercicios para la práctica de la lengua.
5. **Crea:** déjalos producir la lengua por sí solos. Presenta un ejercicio corto de producción creativa para los estudiantes.

Para el uso de este método se recomienda que entre más avance el conocimiento de la lengua, más tiempo se dedique a la activación, práctica y refuerzo. Así mismo, entre más difícil sea la introducción al contenido nuevo, más práctica se habrá de realizar. Además, cabe recalcar que en todas las actividades se puede introducir nuevo vocabulario, o frases, pero el profesor debe buscar las imágenes correctas o usar señas para explicarlo, ya que siempre habrá situaciones donde se requiera ir más allá de lo preparado para la clase.

La planificación de esta propuesta corresponderá a 5 lecciones englobadas en una unidad, las cuales tendrán un objetivo comunicativo final y se recomienda la creación de un blog o página web para que el profesor pueda acceder y aprender señas instruccionales para su clase. De igual manera, si se enseñan palabras que no existen aún en las señas ecuatorianas, será necesario que se grabe una seña propuesta por el grupo de alumnos sordos para subirla al Internet y compartirla con todas las personas que trabajan en el campo de educación sorda.

El profesor puede acceder a los siguientes contenidos o aplicaciones para aprender señas básicas:

SUEÑA LETRAS	http://www.cedeti.cl/tecnologias-inclusivas/software-educativo/suenaletras/
DICCIONARIO LSE FENASEC	http://www.plataformaconadis.gob.ec/~platafor/diccionario/

CONSIDERACIONES DE LA CLASE

- El sitio debe tener conexión de Internet para el trabajo de clase
- Si un estudiante no tiene pareja, el profesor deberá suplir ese rol
- Revisar que la tecnología esté funcionando correctamente
- Se debe pedir a los estudiantes del curso los números de teléfono y crear un grupo para ejercicios comunicativos
- El profesor antes de empezar cualquier actividad debe ejemplar los ejercicios y dar una guía de cómo se resolverá el trabajo

REPRESENTACIÓN DE ACTIVIDADES INTEGRADAS SEGÚN LAS IM Y LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

MÉTODO	ESTRATEGIA	ACTIVIDADES/RECURSOS PARA EL DESARROLLO DE LAS IM
AIC-PC	INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	IM ESPACIAL Uso de fotografías, videos, diapositivas, rompecabezas, laberintos visuales, narraciones imaginarias, dibujos, gráficos, videos, diapositivas, carteles, y afiches
		IM INTRAPERSONAL Hacer reflexiones silenciosas, motivar al estudiante, realizar autoevaluaciones de avance individual, hacer trabajo de aula independiente, escribir diarios, respetar la privacidad del estudiante, elogiar el trabajo o progreso del estudiante, valorar la bondad, pedir concentración, destacar cualidades, y explicar el sentido de aprender.
		IM CORPORAL Juego de roles, dramas, mímicas, software de realidad virtual, actividades físicas, uso de lenguaje corporal, experiencias y materiales táctiles, dramatizaciones, danzas, ejercicios de relajación.
		IM LINGÜÍSTICA Actividades de lectura, escritura, memorización, pensar en palabras, discusiones, cuentos, narrativa, juegos de palabras, hacer entrevistas, escribir diarios, cartas, mitos, poesía, leyendas, obras, discursos, hacer crucigramas, sopa de letras, etc.
		IM LÓGICO-MATEMÁTICA Gramática y actividades de rellenar espacios, unir, comparar, contrastar, y ordenar palabras. También uso de analogías y resolución de problemas.
		IM INTERPERSONAL Trabajos en parejas, trabajos cooperativos y actividades de socialización. Actividades de petición de información, debates, chat, foros, juegos de mesa y llevar a cabo proyectos.
		TRANVERSALIZACIÓN DE GÉNERO – uso imágenes, frases o adjetivos que exalten el rol de la mujer

PROPUESTA PEDAGÓGICA 1

Título de la unidad:	BASIC INTRODUCTION OF YOURSELF AND OTHERS
Nombre de la lección:	Greetings (saludos)
Tiempo de la lección:	1:30 minutos (85 min clases + 5 encuesta)
Objetivo:	Lograr que los estudiantes se saluden y se despidan en inglés.
Puntos gramaticales:	Vocabulario de saludos, preguntas y respuestas básicas, primera breve introducción al verbo to be.
Materiales:	Pizarra, marcadores de pizarra, proyector, copias a color de los ejercicios, mini pizarrones, papel, esferos, celulares con WhatsApp instalado, Internet
Número de estudiantes:	5 adultos
Observaciones:	Revisar consideraciones para la clase
Señas sugeridas a aprenderse:	Abecedario Saludos básicos Verbos como: <i>escribir, completar, leer, preguntar, responder, entender, pegar, cortar, mirar, repetir, corregir</i> Palabras/frases como: <i>bien, muy bien, perfecto, buen trabajo, trabajo individual, trabajo en equipo, nombre, apellido, saludos básicos.</i>
Evaluación de clase: (IM intrapersonal)	1.Llevar un diario para anotar las dificultades presentadas del estudiante para realizar modificaciones a la siguiente lección. 2. Aplicar una encuesta de seguimiento de entendimiento de la clase para realizar los ejercicios de refuerzos y otras modificaciones al contenido. Tomar 5 minutos antes de finalizar la clase.

PLANIFICACIÓN

METODOLOGÍA, TIEMPO, CONTENIDO Y ACTIVIDADES DE CLASE
1.ACTIVA (15 minutos): Usando diapositivas presenta imágenes (IM espacial) que representen saludos como “Good morning, good afternoon, good night, hello...” y preguntas como “how are you” y sus respectivas respuestas “I’m fine” o “great”, etc., luego pide que identifiquen los saludos usando la seña correspondiente en LSE (IM corporal+lingüística). En esta actividad aún no se debe presentar la escritura en inglés.
2.INTRODUCE (20 minutos): Ahora, con gráficas o diapositivas (IM espacial) presenta los saludos escritos en inglés relacionados con las mismas imágenes que ya resolvieron. Para trabajar en esta actividad, entrégales unas copias con las imágenes y pide que las recorten, las peguen en el

cuaderno, y escriban en inglés el significado de cada imagen según se vayan presentando los significados (**IM espacial, kinestésica y lingüística**).

Aquí se deben presentar expresiones y preguntas básicas como “what is your name/last name” y la respuesta. Este tipo de preguntas son básicas para empezar una conversación. Sin embargo, recordar que para esta sección es necesario dar el significado, mas no ir a la formación de preguntas u oraciones más complejas.

3. CONTEXTUALIZA (15 minutos):

a. Presenta imágenes donde dos personas estén chateando, o conociéndose por redes sociales (**IM espacial**). También se puede presentar imágenes de dos personas saludándose. La información puede ser presentada en algún programa de presentaciones como *PowerPoint* o *Amaze*. Luego, pide que en parejas imaginen la conversación o que escriban qué podrían expresar las personas de las imágenes (**IM espacial, kinestésica y lingüística**). Para esta actividad entrega copias de las imágenes para que vean.

c. Entrega mini pizarrones para que escriban y luego pedirles que muestren las respuestas. El profesor corregirá, dará retroalimentación y felicitará a todos por el esfuerzo.

4.PRÁCTICA (20 minutos):

Para repetir los patrones de escritura y las palabras es necesario entregar ejercicios que les ayude a recordar la escritura relacionada con la imagen, o solo la escritura en sí (**IM lógica y lingüística**):

- 1.Sopa de letras
- 2.Crucigramas
- 3.Complete la palabra
- 4.Relación de frase-imagen

Recordar que se necesita activar el significado con imágenes, entonces todas las actividades deben añadir fotos alusivas, y apoyarse en español para explicaciones fáciles y breves. El profesor también deberá pedir que miren sus anotaciones.

Para la revisión de los primeros ejercicios el profesor puede pedir al estudiante que escriba las respuestas en la mini pizarra, o que las muestre para que el profesor las escribe en la pizarra. Si la respuesta dada está mal, el profesor puede pedir retroalimentación del resto de estudiantes.

Para revisar la segunda parte de los ejercicios, solicitar intercambiar las respuestas/hojas entre compañeros para que se revisen y luego se corrijan mutuamente. (**IM interpersonal**)

5.CREA (15 minutos)

Para esta actividad se trabajará en el grupo de WhatsApp. En parejas, entrega un sol de la mañana, una foto de la tarde, y una foto de la noche (**IM interpersonal y espacial**). Luego, pide que improvisen una conversación en el chat con saludos tomando los saludos que se dicen según la foto. Tú indicarás que pareja empieza en el chat (**IM lingüística**). Este chat debe ser proyectado en la pizarra. Después de cada chat se debe dar retroalimentación, y continuar con las parejas.

PERSPECTIVA DE GÉNERO: Visualiza a la mujer en las imágenes

PROPUESTA PEDAGÓGICA 2

Título de la unidad:	BASIC INTRODUCTION OF YOURSELF AND OTHERS
Nombre de la lección:	Who is this person?
Tiempo de la lección:	1:30 minutos (85 minutos clases + 5 min encuesta)
Objetivo:	Lograr que los estudiantes reconozcan y expresen su profesión, la de sus familiares, y amigos.
Puntos gramaticales:	Vocabulario de las profesiones, sujetos del inglés, verbo to be
Materiales:	Pizarra, marcadores de pizarra, proyector, copias a color de los ejercicios, mini pizarrones, papel, esferos, celulares con WhatsApp instalado, Internet, tarjetas
Número de estudiantes:	5 adultos
Observaciones:	Revisar consideraciones para la clase
Señas sugeridas a aprenderse:	Abecedario Saludos básicos Verbos como: <i>escribir, completar, leer, preguntar, responder, entender, mirar, repetir, corregir, adivinar, dibujar, ordenar</i> Palabras/frases como: <i>bien, muy bien, perfecto, buen trabajo, trabajo individual, trabajo en equipo, alzar la mano, ¿entiendes?, español/inglés, estructura, verbo, imagen, ¿quién?, sordo, artista, cantante, actor.</i>
Evaluación de clase: (IM intrapersonal)	1.Llevar un diario para anotar las dificultades presentadas del estudiante para realizar modificaciones a la siguiente lección. 2. Aplicar una encuesta de seguimiento de entendimiento de la clase para realizar los ejercicios de refuerzos y otras modificaciones al contenido. Tomar 5 minutos antes de finalizar la clase.

PLANIFICACIÓN

METODOLOGÍA, TIEMPO, CONTENIDO Y ACTIVIDADES DE CLASE
1.ACTIVA (20 MINUTOS): Parte I: Para recordar los conocimientos de los saludos de la clase pasada, se va a jugar “Pictionary”. El profesor mostrará una imagen a uno de los estudiantes con la palabra escrita en inglés, luego el deberá dibujarla en la pizarra y sus compañeros deberán adivinar la expresión. Para esto, el que adivine deberá escribir la respuesta en la mini pizarra y alzar la mano (IM espacial, kinestésica y

lingüística). Luego, se revisará si la respuesta es la correcta, si no se dará paso a alguien más. En caso de que nadie adivine, el estudiante quien dibujo deberá escribir la respuesta.

Parte II:

Pide a todos que abran el chat de WhatsApp, y envía saludos en inglés y pide que te responda el alumno a quien mencionas en el chat. También, di que vas a enviar imágenes y que deben responder rápido el significado en el chat en inglés. (**IM lingüística**). Ejemplo: “Hi, Miguel” – “Hello, Natasha” – “What’s up Mary?” – “Not much”

2.INTRODUCE (20 minutos):

En un papel escribe los nombres de los estudiantes y entrégelos cambiados a cada uno de los estudiantes. Pide que dibujen al compañero que tienen en el papel, pero que no muestren el nombre. Después cuando terminen el dibujo, se va a mostrar el resultado y van a adivinar qué compañero es el del dibujo (**IM espacial y kinestésica**).

Después, haciendo uso de la IIL, el profesor escribirá en español e inglés, por ejemplo: “él es Miguel” + He is Miguel, y pondrá la foto del estudiante en la pizarra. Luego, el profesor deberá pedirle al estudiante mencionado (Miguel) que se coloque a una distancia cercana del profesor, y ahora con la mano el profesor deberá señalar a Miguel y a la oración, y luego escribir “Yo soy + nombre de profesor” + “I am + teacher’s name”, “Ella es + nombre de estudiante” + “she is + student’s name” con cada uno de los sujetos y empezar a señalar a cada estudiante (**IM espacial, lingüística y lógica**). Es muy importante el movimiento en la clase y la señalización. Se recomienda que el profesor revise las señas de los sujetos en LSE posteadas en el blog de enseñanza de inglés para sordos, o en otras páginas. El profesor deberá preguntar si están entendiendo.

Luego el profesor debe presentar la conjugación del verbo “to be” más una tabla de los sujetos para que copien. En esta tabla debe estar la traducción directa de español-inglés para el acercamiento lingüístico.

3. CONTEXTUALIZA (15 minutos):

Para contextualizar el uso de los sujetos, el profesor deberá traer recortados los sujetos y los verbos en papeles medianos y visibles para la clase. Esta actividad se va a tratar de poner en orden lógico la estructura graficando.

Para realizar este paso, se recomienda trabajar en una mesa redonda o hacer que todos los estudiantes se sienten en círculo en el suelo.

El profesor debe tomar las fotos que los estudiantes habían dibujado de sus compañeros y empezar a colocar el sujeto, el verbo, y el nombre de la persona o foto, mientras va señalando a las personas, después, debe pedirles a los estudiantes que intenten graficar el significado. Por ejemplo, se le entrega el sujeto ‘they’ a Juanito, y se le pide en el suelo o la mesa que represente el sujeto con las fotos y el verbo. Para esto, el deberá tomar como respuesta dos o más fotos y poner “they + are + Pepe, Maria, Ana”. (**IM espacial, lingüística y lógica**)

4.PRÁCTICA (20 minutos):

Para la realización de la práctica se puede trabajar haciendo uso de la influencia interlingüística creando ejercicios de gramática traducción (español-inglés), orden lógico de oraciones solo en inglés, relacionar frases con imágenes, responder a las preguntas, etc. **(IM lingüística y lógica)**

Ejemplo:

Ordene las siguientes oraciones

I/Anne/am/

Él es Mike = He is Mike

En la contextualización añadirán las preguntas como: “Who is he/she?” o “Who are you/they?” y explicar el significado directo, mas no su formación.

Estas preguntas pondrán con los ejercicios con imágenes. Aquí se puede utilizar fotos de artistas y preguntar, por ejemplo: “Who is she?” para que el estudiante responda “she is xx”, y con la finalidad de mejorar el patrón gramatical se recomienda mantener al tope de cada ejercicio una tabla que muestre el orden lógico de la oración. **(IM espacial, lingüística y lógica)**

Se recomienda utilizar fotos de personajes sordos sobresalientes, y luego explicar en señas y español un poquito de la vida de la persona.

La revisión de las respuestas se realizará en parejas. **(IM interpersonal)**

5.CREA (10 minutos):

Para crear producción espontanea, pide que todos se sincronicen en el chat grupal y envía fotos aleatorias de personas conocidas a nivel mundial y nacional para que las reconozcan. Esta será una especie de competencia. Se enviará la foto, el primer SMS en llegar, bien escrito y con la respuesta correcta suma un punto. **(IM espacial, lingüística e interpersonal)**

PERSPECTIVA DE GÉNERO

Durante la práctica de lengua, muestra imágenes de mujeres sordas sobresalientes, artistas, científicas, multilingües, etc., en los ejercicios de relacionar con imágenes.

PROPUESTA PEDAGÓGICA 3

Título de la unidad:	BASIC INTRODUCTION OF YOURSELF AND OTHERS
Nombre de la lección:	How is this person?
Tiempo de la lección:	1:30 minutos (85 min clases + 5 min encuesta)
Objetivo:	Lograr que los estudiantes describan la personalidad y el aspecto físico de una persona
Puntos gramaticales:	Adjetivos, sujetos, verbo to be
Materiales:	Pizarra, marcadores de pizarra, proyector, copias a color de los ejercicios, mini pizarrones, papel, esferos, celulares con WhatsApp instalado, Internet, tarjetas
Número de estudiantes:	5 adultos
Observaciones:	Revisar consideraciones para la clase
Señas sugeridas a aprenderse:	Verbos como: <i>describir, pensar</i> Palabras/frases como: <i>adjetivos calificativos – guapo, gordo, flaco, alto, pequeño, bajo, sensible, inteligente, etc. – vocabulario básico de la familia: mamá, papá, hijo, hija, esposa, esposo, hermana, hermano. Otras palabras como, personalidad, características, físico o apariencia.</i>
Evaluación de clase: (IM intrapersonal)	1.Llevar un diario para anotar las dificultades presentadas del estudiante para realizar modificaciones a la siguiente lección. 2. Aplicar una encuesta de seguimiento de entendimiento de la clase para realizar los ejercicios de refuerzos y otras modificaciones al contenido. Tomar 5 minutos antes de finalizar la clase.

PLANIFICACIÓN

METODOLOGÍA, TIEMPO, CONTENIDO Y ACTIVIDADES DE CLASE
1.ACTIVA (20 minutos): Para la lección número 3, se va a proceder a reactivar todo el conocimiento previo de las 2 últimas lecciones practicando los saludos a nivel de escritura, el vocabulario, y los sujetos. Parte I: Para repasar y reforzar la escritura de los saludos se va a entregar copias con actividades de (IM lingüística y lógica): • Unir imagen/significado

- Completar frases
- Sopa de letras
- Crucigramas

Parte II:

Para practicar y reforzar los sujetos, presentar imágenes de diferentes personas en las que los estudiantes deban escribir oraciones completas para identificar los personajes. Al principio del ejercicio poner una tabla pequeña con la formula del orden lógico de la lengua “**sujeto + verbo + complemento**” más un ejemplo **(IM lógica)**. De esta manera podrá recordar la estructura y entender de que va el ejercicio. Se recomienda dejarles ver las notas para que recuerden el contenido.

2.INTRODUCE (20 minutos):

Para esta sección se van a introducir adjetivos (ejm.: fat, slim, gorgeous, strong, happy, educated, etc.). El profesor va a jugar mímicas con los estudiantes. Para esto se crearán tarjetas con imágenes que representen el adjetivo más la palabra en inglés. Se deben hacer 2 tarjetas iguales, una para el docente y el resto para los estudiantes. Mezclar las tarjetas y ponerlas cara arriba en una mesa o en el suelo para que los estudiantes las puedan ver y se vayan relacionando con la palabra y la foto. Después, se le pedirá a un estudiante pasar al frente, se le mostrará la imagen y deberá representarla con mímicas. No puede usar lengua de señas, tiene que tratar de expresar con su cuerpo el significado. Luego, el estudiante que adivine deberá tomar la tarjeta de la mesa y mostrarla. Si es la correcta pasará otro estudiante, si no, se les dará paso a otros estudiantes. **(IM espacial, lingüística y kinestésica)**

Luego, para anotar el significado y seguir practicando escritura, se entregará unas imágenes pequeñas y se les pedirá a los estudiantes que las recorten y las peguen en el cuaderno y anoten el significado. **(IM espacial, lingüística y kinestésica)**

3. CONTEXTUALIZA (10 minutos)

Para contextualizar se va a mostrar en PowerPoint unas imágenes con oraciones, como “she is strong, he is tall, etc.” Se pondrá la imagen y debajo de ella 2 oraciones. Después, de los adjetivos aprendidos anteriormente, se les pedirá que pasen a la pizarra a añadir más.

Luego, el profesor pedirá que pase al frente a uno de los estudiantes y empezará a señalar al alumno mientras que escribe oraciones en inglés usando los adjetivos. Por ejemplo, “Miguel is tall. He is thin. Para luego pedirles que en sus cuadernos describan a sus compañeros. El profesor debe indicar qué persona describe a quien, y mostrar una tabla estructural en la pizarra para que se guíen en sus oraciones más el listado de adjetivos repasados. **(IM espacial, lingüística, lógica e intrapersonal)**

Luego se revisará y se retroalimentará en la pizarra y con la participación de todos.

4.PRÁCTICA (20 minutos):

Para practicar, se van a mostrar imágenes y se va a pedir que se hagan oraciones utilizando la estructura “sujeto + verbo to be + adjetivo”. Para esto se entregarán hojas con imágenes en las que se les pedirá que hagan oraciones guiadas. Para esto, debajo de cada imagen debe haber un cuadro lleno de adjetivos, los cuales deberán usar para completar las oraciones. Recordar que el objetivo es que también usen los distintos sujetos del idioma, entonces las fotos deben tener de una a varias personas y añadir el sujeto que se desea que usen (they, you, we... etc). En esta sección, se deben introducir preguntas como “How does this person look physically?” o “How is + name + as a person?”. Explicando el significado de la pregunta, mas no como formar la pregunta. **(IM espacial, lingüística, lógica e intrapersonal)**

Luego presentar ejercicios de ordenar las frases, o completar con el adjetivo correcto, recordando que todo debe estar ligado a imágenes que activen el significado.

El primer ejercicio deberá ser retroalimentado en la pizarra en conjunto con el profesor, y el segundo debe ser corregido intercambiando las hojas con los compañeros, y luego con el profesor en la pizarra. **(IM interpersonal)**

5.CREA (15 minutos):

Para hacer un ejercicio de producción improvisada se pedirá a los estudiantes que describan a varias personas de su familia, y después compartan la información en el chat grupal para presentársela a sus compañeros. Para esto se presentará en forma breve la información de algunos familiares y se pedirá que se trabaje la estructura:

“name of de person + to be + family description” = Ana is my sister

Seguido de la descripción = she is tall, she is strong, etc.

El profesor deberá usar ILL con español y señas para responder las preguntas de familiares. **(IM lingüística, lógica e interpersonal)**

PERSPECTIVA DE GÉNERO

Durante la práctica de lengua, presenta ejercicios donde las frases incluyan adjetivos positivos para la mujer como fuerte, independiente, estudiosa, inteligente, entre otros.

PROPUESTA PEDAGÓGICA 4

Título de la unidad:	BASIC INTRODUCTION OF YOURSELF AND OTHERS
Nombre de la lección:	How old are you?
Tiempo de la lección:	1:30 minutos (85 min clases + 5 min encuesta)
Objetivo:	Lograr que los estudiantes reconozcan la escritura de los números en inglés y expresen la edad de las personas
Puntos gramaticales:	Números, sujetos, verbo to be
Materiales:	Baraja de cartas, pizarra, marcadores de pizarra, proyector, copias a color de los ejercicios, mini pizarrones, papel, esferos, celulares con WhatsApp instalado, Internet
Número de estudiantes:	5 adultos
Observaciones:	Revisar consideraciones para la clase
Señas sugeridas a aprenderse:	Abecedario Verbos como: <i>contar, deletrear, parecer, adivinar</i> Palabras/frases como: <i>adjetivos calificativos, números, edad, ¿cuánto?</i>
Evaluación de clase: (IM intrapersonal)	1.Llevar un diario para anotar las dificultades presentadas del estudiante para realizar modificaciones a la siguiente lección. 2. Aplicar una encuesta de seguimiento de entendimiento de la clase para realizar los ejercicios de refuerzos y otras modificaciones al contenido. Tomar 5 minutos antes de finalizar la clase.

PLANIFICACIÓN

METODOLOGÍA, TIEMPO, CONTENIDO Y ACTIVIDADES DE CLASE
1.ACTIVA (20 minutos): Para esta lección es necesario activar los adjetivos aprendidos en la lección anterior y un poco los saludos. Parte I: En esta sección se va a realizar una especie de juego del teléfono descompuesto con las tarjetas de los adjetivos y se añadirán tarjetas de los saludos. Se van a poner los estudiantes en fila, y al primero se le va a mostrar una de las tarjetas con una palabra. Se recomienda utilizar palabras retadoras. Este deberá deletrearla en señas a su compañero de atrás, y así deberán pasar la palabra en deletreo de

señas hasta llegar a la última persona, quien será la encargada de escribir la palabra en la pizarra. Luego se revisa si está mal o correcta, se retroalimenta y se sigue con el siguiente estudiante. **(IM espacial, lingüística, kinestésica, e interpersonal)**

Parte II:

En la parte 2, se practicarán las oraciones completas con la estructura “*sujeto + verb to be + adjetivo*”, para lo cual los estudiantes jugarán adivina quién. A cada uno de los participantes se le dará un nombre secreto, y con oraciones descriptivas deberán enviar al chat de trabajo de WhatsApp la información para que todos lean y adivinen el compañero a quien están describiendo. **(IM lingüística, lógica e interpersonal)**

2.INTRODUCE (20 minutos):

Para introducir el tema se va a mostrar en PowerPoint alguno de los números divididos en unidad, decena, y centena, y se va a pedir que los estudiantes hagan en señas los números que ven. Después se va a entregar una tabla con los números y la construcción de los números del 1-1'000.000. **(IM espacial, lingüística y lógica)**

Luego de entregar la tabla, se va a pedir que miren y se familiaricen con las formas. Después, en la pizarra se va a enseñar como construir los números del 1-100 para esta lección. El profesor deberá apoyarse con señas. **(IM espacial, lingüística y lógica)**

3. CONTEXTUALIZA (20 minutos):

Para contextualizar el uso de los números y cumplir con los objetivos de descripción de una persona, se presentará la pregunta “How old +verb to be +subject?”, se explicará el significado, y se pedirá que respondan las preguntas en la mini pizarra y las muestren. Primero, se empieza con la pregunta: “how old are you?”, y después con “how old is she/he?” para pasar de la segunda persona a la tercera e ir intercambiando información. Se pedirá que los números los escriban en letras y para la revisión el profesor pondrá los números en la pizarra para la conexión escritura e imagen. **(IM lingüística y lógica)**

4.PRÁCTICA (20 minutos):

Para la practica el profesor debe mostrar primero ejercicios de los números del 1 a 100 como **(IM lingüística, lógica e intrapersonal):**

1. Completar escritura
2. Número-escritura
3. Unir letras con números
4. Unir imagen y escritura.

Después, se presentarán imágenes y se pedirá adivinar la edad de las personas en las fotos. Los números deberán ser escritos en letras y números al mismo tiempo para relacionar la escritura con la imagen y se debe permitir usar la tabla guía de números por ser mucha información para memorizar en un momento. Aquí se debe hacer énfasis en poner las preguntas de “how old...” para que se relacionen con el significado y las formas. A estas imágenes se le añadirá la práctica de adjetivos y preguntas por las características físicas, o que se imaginen la personalidad. Así va tomando forma la expresión escrita y comunicativa. **(IM espacial, lingüística, lógica e intrapersonal)**

5.CREA (20 minutos):

Para el momento de la creación, esta vez se podrá permitir el uso de más y más información. Para hacer uso de todos los temas se pedirá que en el chat se hagan preguntas, las cuales se harán rotando, por ejemplo, primero Miguel le pregunta a Melissa algo, después Melissa a Ana, etc. Las preguntas serán aleatorias y ellos deberán responder al segundo. El profesor dará las preguntas para ayudar con la escritura:

1. What is your name?
2. What is your last name?
3. How old are you?
4. How do you look physically?
5. How are you as a person?

(IM lingüística e interpersonal)

PERSPECTIVA DE GÉNERO

Durante la práctica de lengua, presenta ejercicios donde las frases incluyan adjetivos positivos para la mujer como fuerte, independiente, estudiosa, inteligente. Recuerda también enfatizar la imagen de la mujer variada, sorda, con discapacidad, de diferentes etnias, estado civil, etc.

PROPUESTA PEDAGÓGICA 5

Título de la unidad:	BASIC INTRODUCTION OF YOURSELF AND OTHERS
Nombre de la lección:	What is your profession?
Tiempo de la lección:	1:30 minutos (85 min clases + 5 min encuesta)
Objetivo:	Lograr que los estudiantes reconozcan y expresen las profesiones
Puntos gramaticales:	Sujetos, verbo to be, a/an, vocabulario de profesiones, indicios de la singularidad y la pluralidad
Materiales:	Pizarra, marcadores de pizarra, proyector, copias a color de los ejercicios, mini pizarrones, papel, esferos, celulares con WhatsApp instalado, Internet
Número de estudiantes:	5 adultos
Observaciones:	Revisar consideraciones para la clase
Señas sugeridas a aprenderse:	Verbos como: <i>empezar, revisar, mirar</i> Palabras/frases como: <i>palabra, consonante, vocal, regla, estructura, obligación, antes, después, persona, más de + numero, nombre, apellido, edad, físico, personalidad, profesión.</i>
Evaluación de clase: (IM intrapersonal)	1.Llevar un diario para anotar las dificultades presentadas del estudiante para realizar modificaciones a la siguiente lección. 2. Aplicar una encuesta de seguimiento de entendimiento de la clase para realizar los ejercicios de refuerzos y otras modificaciones al contenido. Tomar 5 minutos antes de finalizar la clase.

PLANIFICACIÓN

METODOLOGÍA, TIEMPO, CONTENIDO Y ACTIVIDADES DE CLASE
1.ACTIVA (20 minutos): Parte I: Para realizar la fase de la activación, se va a realizar un juego y para esto se debe traer una baraja de cartas. Se las va a colocar en la mesa o en el suelo mezcladas y se va a pedir a cada estudiante que las saque y se las entregue a un compañero. Este deberá escribir el número en la mini pizarra y si falla tiene que hacer una penitencia. (IM espacial, lingüística, kinestésica e interpersonal) Parte II: Para regresar a la práctica de los adjetivos, se realizará otra actividad en la que los estudiantes deberán describir a sus compañeros secretamente. Para esto cada estudiante se pegará un papel en la espalda y cada compañero le escribirá un adjetivo para describirlo. Después, cada uno va a leer y van a preguntar quien escribió cada mensaje. Se pedirá que los adjetivos no se repitan. Si uno ya se

escribió en el papel deben usar otro. El profesor deberá retroalimentar las palabras mal escritas o las que no existan en inglés. **(IM espacial, lingüística e interpersonal)**

2.INTRODUCE (20 minutos):

Para introducir el tema primero asegurarse de que los estudiantes conozcan qué es una vocal y una consonante. Para esto hay que entregar una tabla con el alfabeto dividida en vocales y consonantes. Luego, el profesor presentará a/an como equivalente de uno/una e inmediatamente se dará un listado de palabra fáciles con sus respectivas imágenes (egg, elephant, car, table, etc. – sustantivos básicos). Se debe cuidar que las palabras presentadas no confundan al estudiante, como “an hour”, ya que reglas a nivel fonético no serán abordadas durante esta lección, solo la regla de consonante y vocal a nivel visual. **(IM lingüística)**

Después, se deberá explicar la regla de uso de a/an y para esto es muy importante que el profesor sepa las señas de “regla/obligación”, “comenzar”, “palabra”, ya que debe quedar muy claro el proceso para elegir entre a/an a nivel visual. En todo este proceso, el profesor debe tener proyectada una tabla con la regla de la estructura en la pizarra o usar gráficas, y de allí presentar las palabras recortadas del listado y pedir que vayan eligiendo si van con a/an. Así haciendo uso de la regla, más las palabras recortadas se retroalimenta: **(IM lingüística y lógica)**

Ejemplo: Word – egg... goes with a or an?

____ egg (an) – e =vowel

____ table (a) – t = consonant

Recordar que este listado no puede ser extremadamente largo. Si hay problemas entendiendo el profesor puede agarrarse de la ILL y presentar la explicación en español escrito en breves rasgos. Sin embargo, no hay como hacer comparación directa entre lenguas porque la regla no se corresponde.

Una vez comprendido se introducirá el vocabulario de profesiones comunes en el medio ecuatoriano colocándolas en una cartilla mediana con fotos, y se les pedirá que asocien las imágenes con sus significados en español/señas. Se les dará tiempo para pensar en el significado.

3. CONTEXTUALIZA (20 minutos)

Después de haber introducido las profesiones y a/an, inmediatamente se va a explicar estos temas en mutua complementación. Primero, para practicar las profesiones, se debe preguntar cuál es la ocupación de los estudiantes. La pueden expresar en señas, si es que no estaba en el listado, o directamente la pueden escribir en inglés en las mini pizarras. Después, el profesor va a retranscribir la información en la pizarra usando la estructura: “**sujeto + verbo to be + a/an + profesión**”, luego debe explicar una vez más que a/an se refiere a 1 en cantidad, y de la misma forma, el profesor debe poner oraciones en el plural y señalar que a/an se omite si hay dos

personas o más. Esta regla se la puede graficar con números para indicar singularidad y pluralidad en una tabla y usar múltiples ejemplos para que se entienda el concepto. **(IM lingüística y lógica)**

Después para ver si entendieron el profesor va a sacar tres oraciones grandes recortadas en palabras, unas cinco para el plural y para el singular (a/an o nada). Luego, va a pedir que entre todos ordenen la oración. Luego se va a dar la retroalimentación ordenando correctamente la frase. **(IM lingüística y lógica)**

4.PRÁCTICA (20 minutos):

Para la practica el profesor deberá presentar ejercicios como **(IM lingüística, lógica e intrapersonal)**:

1. Complete el espacio utilizando a/an correctamente.
2. Unir imagen y frase
3. Completar la frase en relación la imagen.

Para la revisión se proyectarán los ejercicios en la pizarra y se va a pedir la participación de cada uno de los estudiantes y la retroalimentación en equipo. **(IM interpersonal)**

5.CREA (10 minutos):

Para la producción, se hará un ejercicio de transcripción de descripción de personajes, se va a presentar al estudiante una breve lectura con una foto. El texto tendrá frases básicas como nombre, apellido, edad, características de personalidad y profesión. Luego de leer, se les quitará el texto y se pedirá a los estudiantes que se hagan preguntas en el chat sobre los personajes. El profesor presentará las preguntas **(IM lingüística e interpersonal)**:

1. What is his/her name?
2. What's his/her last name?
3. What's his/her occupation/profession?
4. How is this person physically?
5. How old is/are she/he/they?
6. How is his/her personality?

El profesor debe explicar el sentido de las preguntas y se debe hacer un ejemplo inicial para que se entienda la tarea.

PERSPECTIVA DE GÉNERO

Durante la presentación de profesiones muestra imágenes de mujeres en cargos altos, distintos, etc. Para la descripción de los personajes, presenta la historia de mujeres usando adjetivos positivos que empoderen el rol de la mujer en la sociedad.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Luego de una ardua investigación, en esta sección se expondrán las principales conclusiones obtenidas, así como también las limitaciones encontradas y las recomendaciones a tener en cuenta al elaborar un programa de enseñanza de inglés para adultos sordos transversalizando la perspectiva de género:

6.1 CONCLUSIONES

El primer objetivo planteado buscaba diagnosticar el interés de aprender inglés por parte de las personas sordas adultas de la FEDEPDAL, para lo cual se logró determinar que sí hay motivación de aprender una lengua, pero que realmente algunos sordos no se lo plantean porque saben que no van a encontrar un curso que se ajuste a sus necesidades. Los sordos adultos de la FEDEPDAL están conscientes de que el inglés es muy útil a nivel laboral, para viajes, estudios, ocio, entre otras razones que definitivamente los llevaría a inscribirse en un curso de haber la oportunidad.

Para el objetivo número dos, referente a examinar la situación actual de la mujer sorda en la sociedad, se diagnosticó que las participantes en este trabajo conocían muy bien las problemáticas actuales y están conscientes de las luchas sociales vigentes femeninas. No obstante, la violencia de género sigue siendo un factor que oscurece la claridad sobre cualquier derecho de la mujer, ya que todas afirmaron haber sido víctimas de violencia psicológica sin poder alegar alguna batalla personal contra esta injusticia. Como resultado, se afirma que la educación desde la

perspectiva de género debe darse para ambos géneros con miras a erradicar actos violentos tanto del hombre como de la mujer en el futuro. Lastimosamente, el contenido de inglés propuesto para esta tesis no permite trabajar plenamente con el tema de las actitudes, comportamientos agresivos, u otros temas relacionados a la violencia psicológica en el nivel A1, pero sí puede ser abordado ampliamente en niveles B1, B2 y C1 con el uso de artículos y textos de pensamiento crítico.

Referente al tercer objetivo, sobre identificar las IM desarrolladas por los sordos adultos de la FEDEPDAL, se pudo determinar que las personas sordas poseen un amplio desarrollo en las 6 inteligencias consideradas para este trabajo, sin embargo, los participantes puntuaron más alto en la inteligencia viso-espacial, corporal e intrapersonal. Esto quiere decir que su aprendizaje será más fructífero si se hace énfasis en actividades que impliquen pensar o ver imágenes, uso del cuerpo y trabajo individual. Por otra parte, cabe recalcar, que esto no quiere decir de ninguna manera que no se deba trabajar con el resto de inteligencias; es más, se concluye que la inteligencia kinestésico- corporal está vinculada fuertemente a la lingüística, ya que los sordos se comunican moviendo todo su cuerpo.

En el último objetivo se planteó una propuesta pedagógica para la enseñanza de inglés para las personas sordas adultas de la FEDEPDAL usando las IM y transversalizando género en los contenidos, para esto se propuso el método AIC-PC, el cual consiste en ir trabajando la lengua y las estructuras paso a paso sin dejar de lado el aspecto comunicativo del idioma. Dentro de este método, cada una de las actividades guiadas se construyeron basadas en los postulados de cómo desarrollar las IM, mientras que las imágenes y los contenidos transversalizan género al mostrar fotos de mujeres empoderadas o simplemente exaltando el rol de la mujer dentro de la sociedad. Dentro de esta propuesta, se permite el uso de la ILL, la traducción directa, y el uso de lengua de

señas con el objetivo de llegar al significado. También solicita al profesor que se prepare en lengua de señas instruccionales con ayuda de recursos virtuales.

6.2 RECOMENDACIONES

El tipo de actividades propuestas en este trabajo puede ser replicado en otras clases; sin embargo, se recomienda hacer un test de IM para corroborar el tipo de inteligencia del grupo con el que se trabaja. Tal vez si se hacen más estudios referentes a cómo procesa mejor la información lingüística el sordo adulto, se podría determinar que las inteligencias viso-espacial, corporal e intrapersonal corresponden a las inteligencias predominantes de la comunidad sorda adulta.

Se solicita a la comunidad docente investigadora en general aplicar pruebas de inteligencias múltiples en los distintos niveles de edad para estudiar más a fondo la manera en cómo la persona sorda aprende para así proponer modelos educativos efectivos e inclusivos.

El método AIC-PC nace de la revisión teórica sobre los problemas de aprendizaje de la persona sorda más la experiencia dando clases a personas adultas de la autora de este trabajo de tesis. El método consiste en trabajar más en el refuerzo, la memoria, la estructura, y las fosilizaciones sin descuidar el objetivo de la lengua que es la comunicación. Se invita a la comunidad docente que trabaja en la enseñanza de lenguas con adultos a aplicarlo, sacar los resultados, y perfeccionarlo.

Se necesita la construcción de una página web o la elaboración de una aplicación que le permita aprender señas instruccionales al docente interesado en trabajar con sordos. Así puede aprender palabras comunicativas básicas que le servirán de puente para llegar al significado.

Se recomienda que de enseñar palabras nuevas que no existan en la LSE a los estudiantes, se hagan videos y se los postee de manera libre y gratuitamente en el Internet para estandarizar las señas para la educación y buscar significado inglés-español.

Es importante que el docente que trabaje con sordos sea paciente y sea creativo, ya que tendrá que trabajar mucho en repeticiones, prácticas, y más que nada buscar muchas imágenes y métodos para llegar al significado.

Los docentes no deben de tener miedo de trabajar con la comunidad sorda. Es un reto apasionante que te deja mucho como persona, te permite entender las dificultades del otro y te motiva a buscar soluciones en el campo de la enseñanza. Lo importante de la educación inclusiva es buscar métodos, ideas, recursos y tener muchas ganas de hacer la diferencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agurto, A. (2014). La construcción cultural del sujeto sordo Ponto Urbe, doi:10.4000/pontourbe.1671
- Agurto, A. (2007), Las inteligencias múltiples en la educación para sordos. Polis Revista Latinoamerica En Línea, Retrieved from [http:// journals.openedition.org/polis/4414](http://journals.openedition.org/polis/4414)
- Alastair, H. (2013). The motivational effects of cross-linguistic awareness: Developing third language pedagogies to address the negative impact of the L2 on the L3 self-concept. *Innovations in Language Learning and Teaching*, 8(1), 1-30. doi:10.1080/17501229.2012.733008
- Altamirano, C. (2016). Los sordos son los discapacitados invisibles. Retrieved from https://elpais.com/internacional/2016/09/30/mexico/1475226460_365921.html
- Appanah, T. M., & Hoffman, N. (2014). Using scaffolded self-editing to improve the writing of signing adolescent deaf students. *American Annals of the Deaf*, 159(3), 269-283. doi:<http://dx.doi.org.puce.idm.oclc.org/10.1353/aad.2014.0024>
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). *Multilingualism*. Netherlands: John Benjamins Publisher Company.
- Asqui Luna, J. E., León Sinche, J. C., Santillán Obregón, R. R., Santillán Altamirano, H. R., Amparo, G., & Calero Morales, S. (2017). Influencia de la teoría de las inteligencias múltiples en la educación física: Estudio de casos. *Revista Cubana De Investigaciones Biomédicas*, 36(3), 0.
- Athanassopoulos, N., & López-Fernández, V. (2017). Inteligencias múltiples y aprendizaje: Un enfoque comparativo en alumnos de conservatorio. *Reidocrea*, 6(5), 50-63. Retrieved from <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-5.pdf>
- Azbel, L. (2004). How do the deaf read? the paradox of performing a phonemic task without sound. *Intel Science Talent Search*, Retrieved from <http://psych.nyu.edu/pelli/docs/azbel2004intel.pdf>
- Bickham, L. (2015). Reading comprehension in deaf education: Comprehension strategies to support students who are deaf or hard of hearing Retrieved from https://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1321&context=education_ETD_masters
- Bowers, L., Dostal, H., Wolbers, K., & Graham, S. (2018). The assessment of written phrasal constructs and grammar of deaf and hard of hearing students with varying expressive language abilities. *Education Research International*, 2018 doi:<https://doi.org/10.1155/2018/2139626>
- Chávez, M., Saltos, M., & Saltos, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Revista Científica Dominio De Las Ciencias*, 3, 759. doi: 10.23857/dom.cien.pocaip.2017.3.mono1.ag0.

- Chen, G. (2014). Influential factors of deaf identity development. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3(2). Retrieved from <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1164&context=ejie>
- Chen, Y. (2018). A case study of two taiwanese students with hearing loss navigating the English as a foreign language requirement at their university (Ph.D.). Available from ProQuest Central. (2061725557). Retrieved from <https://search-proquest-com.puce.idm.oclc.org/docview/2061725557?accountid=13357>
- Confederación Española de Familias de Personas. ¿Qué es la sordera? Retrieved from <http://www.fiapas.es/que-es-la-sordera>
- Constitución de la República del Ecuador, Norma Jurídica Suprema U.S.C. (2008). Retrieved from <https://www.wipo.int/edocs/lexdocs/laws/es/ec/ec030es.pdf>
- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D., & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British sign language. *Cognition*, 124(1), 50-61. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3657148/>
- De Bot, K., Lowie, W., & Marjolijn, V. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21. Retrieved from <https://www.rug.nl/staff/c.l.j.de.bot/debotetal2007-bilingualism.pdf>
- Di Bella, E., Lugo, R., & Deynis, L. (2016). Lineamientos didácticos para la enseñanza del inglés como tercera lengua (l3) en jóvenes con discapacidad auditiva. *Redhecs*, , 219-242.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Eagly, A., & Sczesny, S. (2019). Gender roles in the future? theoretical foundations and future research directions. *Frontiers in Psychology*, doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01965>
- Freundlich, J. (2016). Cross-linguistic influence in third-language acquisition: Learning mandarin chinese (L3) through the medium of english (L2) . *Państwo i Społeczeństwo*, 16(3)
- García, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *Ensayos: Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 27(2012), 1.
- González, María de los Ángeles, Del Refugio, M., & Villaseñor, M. (2008). Mujeres y hombres, ¿qué tan diferentes somos? Manual de sensibilización en perspectiva de género. México: Instituto Jalisciense de las Mujeres.
- Hammarberg, B. (2018). L3, the tertiary language . *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*, , 127-150.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(5), 55-60.

- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Padden, C., Rathmann, C., Smith, S., & Jo Napoli, D. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*, doi:10.1186/1477-7517-9-16
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Venezuela: Ediciones Quirón.
- Hurtado, J. (2012). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la investigación y la metodología*. Venezuela: Ediciones Quirón.
- Iniesta, A. (2004). *La mujer sorda en la vida privada y pública*. España: Universidad de Alicante. Retrieved from <https://ieg.ua.es/es/documentos/publicaciones/cuadernos-de-trabajos-de-investigacion/10-la-mujer-sorda.pdf>
- Instituto Nacional de Lengua de Señas Argentina. Status lingüístico de las lenguas de señas en el mundo. Retrieved from <http://inalsa.cas.org.ar/nuestra-lsa/la-ls-en-el-mundo/>
- International Federation of Red Cross, & Red Crescent Societies. (2003), *Gender perspectives: A collection of case studies for training purposes.*, 1-336. Retrieved from <https://www.preventionweb.net/educational/view/4454>
- Ipek, U. (2009). Comparing and contrasting first and second language acquisition: Implications for language teachers. *English Language Teaching*, 2(2), 155-163.
- Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15-56. doi:10.1017/S0261444807004739
- Kontra, E. H., & Csizér, K. (2013). An investigation into the relationship of foreign language learning motivation and sign language use among deaf and hard of hearing Hungarians. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51(1), 1-22.
- Kontra, E. (2017). The foreign-language learning situation of deaf* adults: An overview. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1(1), 35-42. doi:10.1556/2059.01.2017.1
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. California: Pergamon Press Inc.
- Lamas, M. (1996), *La perspectiva de género.*, 216-229. Retrieved from <http://convivejoven.semsys.itesi.edu.mx/cargas/Articulos/LA%20PERSPECTIVA%20DE%20G%C3%89NERO.pdf>
- Ley orgánica Integral para la Prevención y Erradicación de la Violencia de Género contra las Mujeres, Ley Orgánica U.S.C. (2018). Retrieved from https://oig.cepal.org/sites/default/files/2018_ecu_reglamento-general-de-la-ley-organica-integral-para-prevenir-y-erradicar-la-violencia-contra-las-mujeres.pdf
- Ley Orgánica de Discapacidades, (2012). Retrieved from <https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/06/Ley-Organica-de-Discapacidades.pdf>
- Lissie, M., Svartholm, K. & González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: Sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Retrieved

- from <https://cultura-sorda.org/el-enfoque-bilingue-en-la-educacion-de-sordos-sus-implicancias-para-la-ensenanza-y-aprendizaje-de-la-lengua-escrita/>
- Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología Desde El Caribe*, 27-38. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Mata Acosta, M., & Agüero Servín, M. d. (1996). La educación de adultos desde una perspectiva de género. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 26(3), 89-102. Retrieved from <https://search-proquest-com.puce.idm.oclc.org/docview/748678644?accountid=13357>
- Mayberry, R. (2006). *Learning sign language as a second language*. California: Elsevier Ltda.
- Molina, M. (2015). La realidad de la educación inclusiva en el ecuador. Retrieved from <http://www.revistarupturas.com/la-realidad-de-la-educacion-inclusiva-en-el-ecuador.html>
- Morales García, A. (2015). El español escrito como segunda lengua en el sordo: Apuntes para su enseñanza. *Boletín De Lingüística*, XXVII, 118-131.
- Muñoz, I., & Ruiz, M. (2000). Empowering the deaf. let deaf be deaf. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54, 40-44. Retrieved from http://www.cervantesvirtual.com/portal/signos/cult_com/r000001/index2.htm
- Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). Objetivo 5: Igualdad de género. Retrieved from https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Nadal, B. (2015), Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista Nacional E Internacional De Educación Inclusiva*, 8, 121.
- Nairouz, Y. (2013). La lengua de señas y la comunidad sorda en movimiento: Desde la realidad y la virtualidad Retrieved from <https://cultura-sorda.org/la-lengua-de-senas-y-la-comunidad-sorda-en-movimiento-desde-la-realidad-y-la-virtualidad/>
- Novoa, M. (2012). Diferencia entre la perspectiva de género y la ideología de género. *Dikaion*, 21 Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/dika/v21n2/v21n2a02.pdf>
- O'Neill, R. (1998). Crucial differences between L1 and L2 acquisition. Retrieved from <http://www.tedpower.co.uk/esl0412.html>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Sordera y pérdida de la audición. Retrieved from <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Organización Mundial de la Salud. Género. Retrieved from <https://www.who.int/topics/gender/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Discapacidad y salud. Retrieved from <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Oviedo, A., Carrera, X. & Cabezas, R. (2015). Ecuador atlas sordo. Retrieved from <https://cultura-sorda.org/ecuador-atlas-sordo/>

- Palma, J., & Steyer, E. (2013). Insights into teaching English as a foreign language to deaf students. *Lingua Americana*, 17(32), 33-46.
- Palma, A. C., & Escobar Ospina, V. (2016). Pensar la inclusión: Resignificando a las personas sordas. *Trans-Pasando Fronteras: Revista Estudiantil De Asuntos Transdisciplinarios*, (10), 77-95.
- Pérez, A. (2013). Los desafíos de la educación inclusiva en américa latina. Retrieved from <https://www.feyalegria.org/sites/default/files/Los%20desaf%C3%ADos%20de%20la%20Ed%20inclusiva%20-%20Pech%C3%ADn.pdf>
- Plan nacional de desarrollo 2017-2021, (2017). Retrieved from https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/10/PNBV-26-OCT-FINAL_0K.compressed1.pdf
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional E Internacional De Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226.
- Schaufele, S. (2002). Lingua franca in sign languages. Retrieved from <https://linguistlist.org/issues/13/13-258.html>
- Sierralta, V. (2012). Violencia de género desde una perspectiva sorda. Retrieved from <https://cultura-sorda.org/violencia-de-genero-desde-una-perspectiva-sorda/>
- Siré, S. (2017). Sordera: Construyendo verdades y derribando pensares sociales. Retrieved from <https://cultura-sorda.org/sordera-construyendo-verdades-y-derribando-pensares-sociales/>
- Suárez, J., Maiz, F., & Meza, M. (2010). Inteligencias múltiples: Una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje. *Investigación Y Postgrado*, 25, 81. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/658/65822264005.pdf>
- Tang, Q. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Trejo Sirvent, M., Llaven Coutiño, G., & Pérez y Pérez, H. (2015). El enfoque de género en la educación. *Atenas*, 4, 49-61. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047208004>
- Valladares, Á, Betancourt, M. & Norambuena, M. (2016). Currículum e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en américa latina. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/XI-XII-jornadas-de-Cooperacion.pdf>
- Reglamento a la ley orgánica de discapacidades, Reglamento U.S.C. (2017). Retrieved from https://www.nmslaw.com.ec/wp-content/uploads/2017/10/Decreto_No._194_20170923180437.pdf
- Serrano Gallardo, P. (2012). La perspectiva de género como una apertura conceptual y metodológica en salud pública. *Revista Cubana De Salud Pública*, 38, 811-822.

- Soto Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación"*, 3, 0. Retrieved from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- Wang, T. (2013). Cross-linguistic influence in third language acquisition: Factors influencing interlanguage transfer. *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 13(2), 99-114. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1177049>
- Wei, X. (2008). Implication of IL fossilization in second language acquisition. *English Language Teaching*, 1(1), 127-131. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1082599.pdf>

ANEXOS

ENCUESTA SOBRE EL IDIOMA INGLÉS Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE LAS PERSONAS SORDAS

Muchas gracias por participar voluntariamente en esta encuesta. El objetivo de las siguientes preguntas es identificar cuáles son los estilos de aprendizaje de las personas sordas y además conocer si estarían interesadas o no en aprender el idioma inglés y qué tan accesible es para la comunidad sorda aprenderlo en cursos o escuelas. La información será tratada de manera confidencial y sus datos serán registrados de manera anónima. Si desea saber los resultados de este estudio o tiene más preguntas no dude enviar un correo a nvemanrique@gmail.com dirigido a Natasha Velásquez.

Elija su rango de edad:

- a. 25-30 d. 30-35 e. 40-45 f. 45-50 g. 50+

Elija su nivel de estudios:

- a. Básica b. Media c. Superior d. Post grado

Por favor responda las siguientes preguntas:

1. ¿Ha estudiado inglés previamente?

- a. Sí b. No

Si su respuesta fue sí, por favor indique en qué lugar estudió:

2. Si usted sí estudió inglés, por favor elija el nivel de lengua al que llegó, sino vaya directamente a la pregunta 3

- a. Básico b. Intermedio c. Avanzado

3. ¿Conoce usted institutos, centros o escuelas donde se impartan clases de inglés para sordos?

- a. Sí b. No

Por favor a continuación mencione los nombres de esos lugares:

4. ¿Ha querido o le ha interesado a usted estudiar inglés alguna vez?

- a. Sí b. No

Si su respuesta fue sí, indique a continuación los motivos por los cuales usted piensa que el inglés le sería útil. Seleccione las opciones que crea que aplican para usted. Pueden ser más de una:

- a) Trabajo
- b) Estudios
- c) Aplicar a becas en el extranjero
- d) Superación personal
- e) Lectura y ocio
- f) Viajes

- g) Hacer amistades
- h) Comunicación global

Otras:

SECCIÓN II

ENCUESTA SOBRE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

1. ¿Si tuviera que recibir un curso de inglés quisiera que el profesor use la lengua de señas durante sus explicaciones?

- a. Sí
- b. No

¿Por qué?

2. ¿Con qué procesos cree usted que aprende mejor? Por favor marcar con un visto las formas de aprender que cree que van con usted y su personalidad.

A NIVEL ESPACIAL	MARCAR
1.Me gusta que me muestren imágenes claras y con significado entendible	
2.Me gusta practicar la lengua en sopa de letras, ordenar palabras, crucigramas, etc.	
3.Me gusta relacionar las palabras con dibujos o arte	
4.Me gusta leer, pero me gusta que el material tenga muchas ilustraciones	
5. Me gusta que me digan paso a paso cómo llevar la tarea a cabo, es decir, que me den instrucciones claras	
A NIVEL LINGÜÍSTICO	MARCAR
1.Tengo buena memoria. Puedo recordar palabras escritas siempre y cuando estén relacionadas con la lengua de señas	
2.Me gusta el uso del humor en clases	
3. Me gusta que el profesor cuente pequeñas historias, pero explicada entre la lengua escrita y la lengua de señas.	
4. Necesito imaginar las palabras en lengua de señas antes de escribirlas	
5. Me gusta ver videos de personas sordas y que tengan subtítulos para aprender la otra lengua.	
6.Siento que cuando explico conceptos a alguien puedo aprender más	
A NIVEL CORPORAL	MARCAR
1.Me gusta aprender con actividades que impliquen mucho movimiento	
2.Me gustan las actividades que implican manualidades	
3.Siempre necesito tareas que me ayuden a practicar el contenido	

4.Me gusta poder utilizar mi lenguaje corporal para relacionar el lenguaje escrito	
5.Me gusta aprender usando actividades físicas en clase	
A NIVEL LÓGICO	MARCAR
1.Me gusta que el profesor en clases presente las estructuras de la lengua y la gramática	
2. Me gusta conocer los conceptos y las razones de las estructuras de lengua.	
3. Yo disfruto del proceso de entender las cosas paso a paso.	
4. Me gusta buscar los patrones de regularidad y las secuencias lógicas de lo que estoy aprendiendo.	
5. Siempre me fijo como otros escriben en otras lenguas, y sigo esos patrones cuando yo escribo.	
4. Me gusta explorar las relaciones gramaticales solo según lo que veo o he leído. Después, hago oraciones y busco que me corrijan para entender mejor y autocorregirme también.	
A NIVEL INTERPERSONAL	MARCAR
1.En clases aprendo mejor si siento que el ambiente con mis compañeros es agradable y tenemos buenas relaciones	
2.Me siento muy cómodo y alegre cuando tomo un curso de clase llena. No me gusta aprender solo, ni por mi cuenta.	
3.Me gusta que se realicen actividades grupales en las que pueda aprender y cooperar en el aprendizaje de otros	
4. Me gusta realizar actividades en las que pueda comunicar y poner en práctica lo que he aprendido con mis compañeros y el profesor	
5. Cuando no entiendo algo prefiero que el profesor o un compañero me lo explique directamente antes que buscarlo o resolverlo yo solo. Así aprendo mejor.	
A NIVEL INTRAPERSONAL	MARCAR
1.Me gusta hacer ejercicios de manera independiente durante la clase, más que realizar trabajos grupales o en parejas.	
2.Me gusta que me envíen tarea para yo mismo resolverla en casa. Me gusta el trabajo autónomo.	
3. Me gusta realizar actividades en las que pueda reflexionar y pensar mucho, como analizar o responder a preguntas de lecturas, fabulas, etc.	
4. Me gustan las actividades de escritura como pequeñas historias, cuentos, correos electrónicos, cartas, biografías, etc.	
5.Me gusta que durante la clase haya pausas, y se me permita tomarme mis minutos para mi persona. Esto evita que me estrese y pueda continuar conectado al aprendizaje.	
6. Me gusta que el profesor reconozca mi trabajo y me elogie. Esto me motiva a seguir estudiando y aprendiendo más.	

3. ¿Ha tomado clases de otra lengua?

- a. Sí b. No

Por favor escriba el nombre de la lengua:

4. A continuación, escriba por favor cómo le enseñaban la lengua que aprendió o está aprendiendo. Describa actividades, juegos, instrucciones, etc. del proceso general de la clase:

5. ¿Hay otras formas en las que usted cree que aprende mejor? Por favor menciónelas a continuación.

(<https://www.lasinteligenciasmultiples.com/intrapersonal/>)

HERRAMIENTA NÚMERO 2

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE LA SITUACIÓN DE LA MUJER SORDA EN LA FAMILIA, EDUCACIÓN Y EMPLEO PARA LAS MUJERES SORDAS ASOCIADAS A FEDEPDAL

Muchas gracias por participar voluntariamente en este estudio. Responder esta entrevista podría tomar unos 30 minutos. El objetivo de las preguntas es conocer cuáles son las relaciones en la familia, educación y empleo de la mujer sorda para identificar los retos a nivel del género femenino. La información será tratada de manera confidencial y sus datos serán registrados de manera anónima. Si desea saber los resultados de este estudio o tiene más preguntas no dude enviar un correo a nvemanrique@gmail.com dirigido a Natasha Velásquez.

Por favor responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuántos años tiene?
2. ¿Ha recibido educación formal? En caso de que la respuesta sea sí, ¿qué título tiene?
3. ¿Cuál es su estado civil?
4. ¿Quiénes integraban su familia cuando era pequeña?
5. ¿Tiene más miembros sordos en su familia nuclear?
6. Describa por favor el tipo de relación que tenía con sus familiares cuando era pequeña, por ejemplo, eran estrictos, permisivos, etc.

7. ¿Cuándo eras adolescente qué querías ser de grande? Es decir, ¿querías tener una profesión o tenías algún sueño en particular?
8. En su experiencia, ¿es fácil para una mujer sorda comunicar las aspiraciones de la vida con la familia y recibir apoyo?
9. ¿Cómo se tomaban las decisiones desde que era adolescente hasta su vida adulta? Por ejemplo, para salir con amigos quién le otorgaba permiso, o ahora para irse a un viaje, etc.
10. En su experiencia, ¿las mujeres sordas reciben estímulo y apoyo por parte de sus familiares para educarse o de parte de quién viene el estímulo?
11. En su experiencia, ¿estudiar es una buena opción para la mujer sorda? Sí o no. Justifique su respuesta.
12. Como mujer sorda, ¿qué opina usted de la concepción?
13. En su experiencia con su círculo social, ¿ser madres es una aspiración de la mujer sorda? Sí o no. Justifique su respuesta.
14. En su experiencia, ¿qué dificultades podría enfrentar la mujer sorda siendo madre?
15. En el rol de madre y esposa como mujer sorda, en su experiencia, ¿de qué se encarga la mujer sorda usualmente en la casa? ¿son tareas exclusivas de la mujer o también las comparte el hombre?
16. ¿Usted trabaja? Sí la respuesta es sí, díganos que hace en su trabajo, cuáles son roles y funciones, si la respuesta es no, díganos a qué se dedica.
17. En su experiencia, ¿para la mujer sorda es importante acceder a la vida laboral? Sí o no. Justifique si respuesta.
18. Mencione cuáles son los puestos laborales más comunes para mujeres sordas.
19. ¿Si pudiera elegir, qué puesto laboral quisiera usted?
20. ¿Cuáles son los grandes obstáculos que enfrenta la mujer sorda al encontrar un trabajo?
21. En tu experiencia, ¿el hombre sordo tiene más facilidad de conseguir un empleo que la mujer sorda? Sí o no. ¿Por qué?
22. ¿Conoces a mujeres sordas que estén en cargos altos? Sí o no.
23. ¿Eres parte de la comunidad sorda y participas en ella?
24. ¿En general los dirigentes o personas sobresalientes de la comunidad son hombres o mujeres? ¿Por qué se da eso?
25. ¿Has sido víctima de machismo? Puedes darme ejemplos de actos de machismo en tu vida o en la vida general de la mujer sorda.
26. Para finalizar, podría usted dar más ejemplos de las dificultades de la mujer sorda en la educación, empleo y la vida independiente y en familia.